



Marta Soares Lehto

O desenvolvimento de competências de compreensão oral

Uma intervenção didática de Português em articulação com Estudo do Meio

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

Versão Final

julho de 2017

*Aquilo que pode ser opressivo num ensino não é (...) o saber que ele veicula,
mas sim as formas discursivas através das quais anunciamos esse saber ou
essa cultura (Amor, 1993, p. 3).*

Agradecimentos

O presente relatório representa o culminar de uma etapa muito marcante, repleta de desafios, altos e baixos, aprendizagens e muito trabalho. Foi um caminho longo e cheio de adversidades, pelo que não podia deixar de agradecer às pessoas que me acompanharam e ajudaram durante este percurso tão importante da minha vida.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, professora doutora Ana Luísa Costa, por toda a sua sabedoria, pela disponibilidade e apoio, por todos os conselhos, rigor científico e por não me ter deixado desamparada nos momentos de maior dúvida.

Obrigada à minha amiga e colega de estágio, Cármen Mineiro, por todos os momentos que partilhámos, por todas as aprendizagens, pela paciência e alegria nos dias maus, por ter acompanhado o meu crescimento enquanto estudante e enquanto futura docente e, principalmente, por nunca me ter deixado desistir.

À professora Teresa Santo, um enorme obrigada por tornar todos os dias mais fáceis e por me colocar um sorriso no rosto. Palavras não chegam para transmitir a gratidão que tenho por todo o conhecimento que me transmitiu, por todos os conselhos enquanto docente e por me tratar, ao contrário de muitos outros, como sua colega.

Aos meninos do 2.º B, obrigada, pois convosco aprendi o verdadeiro significado de cooperação, entreajuda e união. Agradeço por me terem feito crescer profissionalmente, são uma turma formidável.

À minha mãe, obrigada! Por tudo. Por me ter permitido seguir o meu sonho, pelos valores que me transmitiu que me tornaram na pessoa que sou hoje e pelas palavras de motivação nos dias menos bons. O final desta etapa e a concretização deste relatório, a ela lhos devo.

Um obrigada especial à minha querida avó, Maria do Carmo, por ter acreditado em mim e nas minhas capacidades quando, tantas vezes, eu não o fiz. Foi, sem dúvida, um dos meus pilares durante este percurso.

Por último, agradeço ao meu namorado, Marcelo, e à minha melhor amiga, Filipa, por me ouvirem falar constantemente “dos meus meninos” e por todo o apoio que me deram. Foram, muitas vezes, a minha força para continuar.

Resumo

A compreensão da palavra falada é imprescindível para se estabelecer um diálogo coerente, pois dependemos desta capacidade para as mais diversas tarefas do nosso quotidiano. Assim, a compreensão do oral é fundamental no âmbito da educação, sendo também transversal a todas as áreas disciplinares.

Para que os alunos desenvolvam as suas capacidades neste domínio da oralidade, devem beneficiar de um treino regular, sendo por isso importante que o professor assuma o papel de orientador e disponibilize às crianças estratégias e materiais que as auxiliem. Neste sentido, este estudo tem como finalidade verificar se o treino sistemático e intencional, das competências da compreensão do oral, aliado a atividades práticas de Estudo do Meio, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão oral, assim como pretende perceber quais são as dificuldades e as facilidades dos alunos no domínio da compreensão oral, tendo em conta diferentes géneros textuais. Para dar resposta aos objetivos enunciados, as resoluções das fichas para o desenvolvimento da compreensão oral das crianças e dois testes de compreensão oral fazem parte dos instrumentos de recolha de dados.

O presente relatório tem, portanto, como objetivo apresentar o resultado do estudo realizado durante a prática pedagógica no contexto de estágio. Do ponto de vista metodológico, o estudo assenta numa abordagem qualitativa e apresenta algumas características de investigação-ação. A investigação foi desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade, num período de três semanas, em que participaram dezasseis crianças, sete rapazes e nove raparigas de uma escola pública do distrito de Setúbal.

As conclusões do estudo parecem evidenciar que o treino intencional de diferentes tipos de compreensão, através de fichas e guiões e através das explicações controladas da professora, adaptados às características da turma, pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão oral, uma vez que se constataram progressos nos desempenhos dos alunos neste domínio.

Palavras-chave: oralidade; treino do oral; compreensão do oral; tipos de compreensão; interdisciplinaridade.

Abstract

The understanding of the spoken word is essential to establish a coherent dialogue since we rely on this ability for the most diverse tasks throughout our daily lives. Therefore, oral comprehension is fundamental in the scope of education, since it is also transversal to all the disciplinary areas.

In order to develop students' skills in this orthodontic field, children should benefit from regular training, which is why it is important that the teacher assumes the role of counselor and provides strategies and materials that help the class. In this sense, this study aims to determine if the systematic and intentional training of oral comprehension skills, combined with practical activities in Environmental Studies, may contribute to the development of listening skills, as well as intends, taking into account different textual genres, to recognize the strengths and weaknesses of students regarding oral comprehension. In order to obtain answers to the stated goals, the execution of the worksheet assignments for the development of children's oral comprehension and two tests focused on those same skills are part of the data collection instruments.

The purpose of this dissertation is to demonstrate the results of my study while teaching, in an internship context. From the methodological point of view the study is based on a qualitative approach with some characteristics of an action research. The investigation was carried out in a second grade classroom, within the public school system in Setúbal's district, inside a period of three weeks, and counted on the participation of sixteen children, wherein seven of those children were boys and nine were girls.

Bearing in mind the detection of significant improvements in the field of oral comprehension, the results of this study seem to demonstrate that the intentional training of different types of comprehension, through the use of worksheets and scripts and through controlled explanations from the teacher, adapted to the class' characteristics, can help in the development of listening skills.

Keywords: orality; oral comprehension training; oral comprehension; types of understanding; interdisciplinarity.

Índice

1. Introdução	1
2. Quadro Teórico de Referência.....	6
2.1. Aquisição vs. Aprendizagem do oral	6
2.2. O domínio da oralidade.....	9
2.2.1. O treino das competências orais no 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
2.2.2. A compreensão oral.....	16
2.2.4. A expressão oral	24
2.2.5. A interação oral	28
2.3. Géneros textuais orais trabalhados no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	30
2.3.1. O texto narrativo.....	32
2.3.2. O texto poético	34
2.3.3. O texto explicativo	36
2.4. Articulação curricular	38
2.5. A avaliação da oralidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico	42
3. Metodologia.....	46
3.1. O paradigma do estudo	46
3.2. Identificação do método de estudo	48
3.3. Estratégias de recolha de dados	50
3.3.1. Observação participante	51
3.3.2. Inquérito por entrevista	52
3.3.3. Testes.....	53
3.4. Análise de dados	54
3.4.1. Instrumentos.....	55
3.4.2. Procedimentos	56
3.4.3. Transcrições do oral	61
3.5. O contexto de estudo.....	63

3.5.1. A instituição	63
3.5.2. A turma.....	63
3.6. Descrição dos dispositivos e instrumentos de intervenção	64
3.7. Resultados.....	71
4. Apresentação e interpretação dos resultados	72
4.1. Fase de pré-teste.....	73
4.1.1. Análise dos resultados	74
4.2. Fase de intervenção didática	83
4.2.1. Texto narrativo	83
A) Análise dos resultados dos itens de seleção	84
A1) Compreensão global	84
A2) Compreensão literal.....	86
A3) Compreensão inferencial	88
A4) Extração de significado	89
A5) Reorganização	89
B) Análise dos resultados do item de construção com resposta curta	91
B1) Compreensão literal	91
4.2.2. Texto poético.....	94
A) Análise dos resultados dos itens de seleção	94
A1) Compreensão global	94
A2) Compreensão literal.....	95
A3) Compreensão inferencial	96
A4) Reorganização	97
B) Análise dos resultados do item de construção com resposta curta	98
B1) Compreensão inferencial	98
4.2.3. Texto explicativo.....	101
A) Análise das instruções dadas durante as atividades experimentais	102

B) Análise dos resultados dos itens de seleção.....	113
B1) Compreensão literal.....	113
B2) Compreensão global	122
B3) Compreensão inferencial	129
B4) Reorganização	133
B5) Extração de significado	134
C) Análise dos resultados dos itens de construção	134
C1) Compreensão global	134
C2) Compreensão inferencial	135
C3) Compreensão crítica	136
4.3. Fase de pós-teste	152
4.3.1. Análise dos resultados.....	154
4.4. Síntese global dos resultados	158
4.5. Análise da entrevista realizada à professora cooperante.....	161
5. Considerações Globais	165
6. Referências Bibliográficas.....	177
Anexos.....	184
Anexo I – Materiais e procedimentos da experiência <i>O ar ocupa espaço?</i>	185
Anexo II – Materiais e procedimentos da experiência <i>O ar tem peso?</i>	185
Anexo III – Poema <i>Ar</i> de Maria Antonieta Nabais.....	186
Anexo IV – Materiais e procedimentos da experiência <i>O ovo que flutua</i>	186
Anexo V – Materiais e procedimentos da experiência <i>A água como apoio</i>	187
Anexo VI – Excerto, adaptado, do texto <i>A Princesa da Chuva</i> de Luísa Ducla Soares	187
Anexo VII – Teste intermédio de Português do 2.º ano de escolaridade (27.05.2014)	188
Anexo VIII – Teste intermédio de Português do 2.º ano de escolaridade (28.05.2015)	189

Apêndices	191
Apêndice I – Guiões do oral	192
Apêndice II – Fichas para o treino da compreensão oral.....	199
Apêndice III – Planificação da primeira semana de atividades	215
Apêndice IV – Planificação da segunda semana de atividades	217
Apêndice V – Planificação da terceira semana de atividades.....	219
Apêndice VI - Transcrição do diálogo estabelecido com a turma que precede o momento da leitura do texto narrativo <i>A Princesa da Chuva</i> de Luísa Ducla Soares	220
Apêndice VII - Transcrição do diálogo estabelecido com a turma que antecede e precede o momento da leitura do texto poético <i>Ar</i> de Maria Antonieta Nabais.....	220
Apêndice VIII - Transcrição do diálogo estabelecido com turma que antecede o momento de execução da atividade experimental <i>O ar ocupa espaço?</i>	221
Apêndice IX - Transcrição do diálogo estabelecido com turma que antecede o momento de execução da atividade experimental <i>O ar tem peso?</i>	222
Apêndice X - Transcrição do diálogo estabelecido com turma que antecede o momento de execução da atividade experimental <i>O ovo que flutua</i>	223
Apêndice XI - Transcrição do diálogo estabelecido com turma que antecede o momento de execução da atividade experimental <i>A água como apoio</i>	223
Apêndice XII - Transcrição do diálogo estabelecido com turma que antecede o momento de visualização do episódio <i>Sid Ciência – A escovagem dos dentes</i>	224
Apêndice XIII – Entrevista realizada à professora cooperante.....	225

Índice de Figuras

Figura 1 - Materiais para treino de competências orais	15
Figura 2 - Processos de compreensão e suas componentes	17
Figura 3 - Características da audição global.....	18
Figura 4 - Características da audição seletiva	19
Figura 5 - Sequência das fases do texto narrativo	33
Figura 6 - Tipologia de itens	54
Figura 7 - Critérios de classificação dos itens de resposta de seleção e dos itens de resposta de construção.....	57
Figura 8 - Categorias de resposta dos itens de seleção.....	58
Figura 9 - Resposta correta do item 1.....	75
Figura 10 - Resposta correta do item 2.....	75
Figura 11 - Resposta correta do item 3.....	76
Figura 12 - Resposta correta do item 4.....	76
Figura 13 - Respostas dadas ao item 4	77
Figura 14 - Resposta parcialmente correta (nível de desempenho 4) do item 4.....	78
Figura 15 - Resposta correta do item 5.....	78
Figura 16 - Respostas dadas ao item 5	79
Figura 17 - Resposta parcialmente correta do item 5	80
Figura 18 - Resposta parcialmente correta do item 5	80
Figura 19 - Resposta correta do item 6.....	81
Figura 20 - Resoluções corretas dos itens do teste intermédio	81
Figura 21 - Resposta correta do item 1.....	84
Figura 22 - Respostas dadas ao item 1	85
Figura 23 - Resposta parcialmente correta ao item 1 (nível 3).....	85
Figura 24 - Resposta parcialmente correta ao item 1 (nível 3).....	85
Figura 25 - Resposta correta do item 2.1.....	86
Figura 26 - Resposta correta do item 2.2.....	86
Figura 27 - Resposta correta do item 5.....	87
Figura 28 - Resposta correta do item 6.....	87
Figura 29 - Respostas dadas ao item 6	88
Figura 30 - Resposta correta do item 2.3.....	89
Figura 31 - Resposta correta do item 2.4.....	89

Figura 32 - Resposta correta do item 3.....	90
Figura 33 - Respostas dadas ao item 3	90
Figura 34 - Resposta correta do item 4.....	91
Figura 35 - Resposta correta do item 4.....	91
Figura 36 - Respostas dadas ao item 4	92
Figura 37 - Resposta dada ao item 4 (nível 2).....	92
Figura 38 - Resoluções corretas dos itens de seleção e de construção	93
Figura 39 - Resposta correta do item 1	95
Figura 40 - Resposta correta do item 1	95
Figura 41 - Resposta correta do item 2.....	95
Figura 42 - Resposta correta do item 6.....	96
Figura 43 - Resposta correta do item 5.....	97
Figura 44 - Resposta correta do item 4.....	97
Figura 45 - Respostas dadas ao item 4	98
Figura 46 - Resposta correta do item 3.....	98
Figura 47 - Respostas dadas ao item 3	99
Figura 48 - Resoluções corretas dos itens de seleção e de construção	100
Figura 49 - Resposta correta do item 1 da experiência 1 – O ar ocupa espaço?	113
Figura 50 - Respostas dadas ao item 1 (experiência 1 – O ar ocupa espaço?)	114
Figura 51 - Resposta correta do item 2.3. da experiência 1 – O ar ocupa espaço?	114
Figura 52 - Resposta correta do item 2 da experiência 2 – O ar tem peso?	115
Figura 53 - Resposta correta do item 3 da experiência 2 – O ar tem peso?	115
Figura 54 - Resposta correta do item 2.1. da experiência 3 – O ovo que flutua.....	116
Figura 55 - Resposta correta do item 2.2. da experiência 3 – O ovo que flutua.....	116
Figura 56 - Resposta correta do item 3 (experiência 3 – O ovo que flutua).....	117
Figura 57 - Resposta correta do item 2 da experiência 4 – A água como apoio	117
Figura 58 - Resposta correta do item 3 da experiência 4 – A água como apoio	118
Figura 59 - Resposta correta do item 3 do programa Sid Ciência.....	118
Figura 60 - Resposta correta do item 4 do programa Sid Ciência.....	118
Figura 61 - Respostas dadas ao item 4 do programa Sid Ciência.....	119
Figura 62 - Resposta inválida do item 4 do programa Sid Ciência	120
Figura 63 - Resposta correta do item 6 do programa Sid Ciência.....	120
Figura 64 - Respostas dadas ao item 6 do programa Sid Ciência.....	121
Figura 65 - Resposta correta do item 8 do programa Sid Ciência.....	121

Figura 66 - Respostas dadas ao item 8 do programa Sid Ciência.....	122
Figura 67 - Resposta correta do item 2.1. da experiência 1 – O ar ocupa espaço?	123
Figura 68 - Resposta correta do item 4 da experiência 2 – O ar tem peso?	123
Figura 69 - Respostas dadas ao item 4 da experiência 2 – O ar tem peso?	124
Figura 70 - Resposta correta ao item 6 da experiência 2 – O ar tem peso?.....	125
Figura 71 - Respostas dadas ao item 6 da experiência 2 – O ar tem peso?	125
Figura 72 - Resposta correta do item 1 da experiência 3 – O ovo que flutua.....	126
Figura 73 - Resposta correta do item 5 da experiência 4 – A água como apoio	126
Figura 74 - Resposta correta do item 5 da experiência 4 – A água como apoio	127
Figura 75 - Resposta correta do item 2 do programa Sid Ciência.....	127
Figura 76 - Resposta correta do item 10 do programa Sid Ciência.....	128
Figura 77 - Respostas dadas ao item 10 do programa Sid Ciência.....	128
Figura 78 - Resposta correta do item 2.2. da experiência 1 – O ar ocupa espaço?	129
Figura 79 - Resposta correta do item 1 da experiência 2 – O ar tem peso?	129
Figura 80 - Resposta correta do item 5 da experiência 2 – O ar tem peso?	130
Figura 81 - Respostas dadas ao item 5 da experiência 2 – O ar tem peso?	130
Figura 82 - Resposta correta do item 2.3. da experiência 3 – O ovo que flutua.....	131
Figura 83 - Resposta correta do item 1 da experiência 4 – A água como apoio	131
Figura 84 - Resposta correta do item 4 da experiência 4 – A água como apoio	132
Figura 85 - Resposta correta do item 4.1. do programa Sid Ciência.....	132
Figura 86 - Resposta correta do item 3 da experiência 1 – O ar ocupa espaço?	133
Figura 87 - Respostas dadas ao item 3 da experiência 1 – O ar ocupa espaço?	133
Figura 88 - Resposta correta do item 7 do programa Sid Ciência.....	134
Figura 89 - Resposta correta do item 6 da experiência 4 – A água como apoio	135
Figura 90 - Resposta correta do item 5 do programa Sid Ciência.....	135
Figura 91 - Resposta correta do item 5 do programa Sid Ciência.....	135
Figura 92 - Respostas dadas ao item 5 do programa Sid Ciência.....	136
Figura 93 - Respostas dadas ao item 4 da experiência 1 – O ar ocupa espaço?	137
Figura 94 - Tópicos 1.1. e 4.1.....	138
Figura 95 - Tópicos 1.2. e 4.2.....	138
Figura 96 - Tópicos 1.3. e 4.3.....	138
Figura 97 - Resposta sem conector causal ou, explicativo ou conclusivo.....	138
Figura 98 - Respostas dadas ao item 4 da experiência 3 – O ovo que flutua	140
Figura 99 - Resposta dada ao item 4 da experiência 3 – O ovo que flutua (nível 2)....	140

Figura 100 - Resposta dada ao item 4 da experiência 3 – O ovo que flutua (nível 5)..	140
Figura 101 - Tópicos 1.1. e 4.1.....	140
Figura 102 - Tópicos 1.2. e 4.2.....	141
Figura 103 - Tópicos de 1.3. e 4.3.....	141
Figura 104 - Respostas dadas ao item 1 do programa Sid Ciência.....	142
Figura 105 - Resposta dada ao item 4 do programa Sid Ciência (nível 5).....	143
Figura 106 - Tópicos 1.1. e 4.1.....	143
Figura 107 - Tópicos 1.2. e 4.2.....	143
Figura 108 - Tópicos 1.3. e 4.3.....	143
Figura 109 - Resposta sem conector.....	144
Figura 110 - Respostas dadas ao item 5.1. do programa Sid Ciência.....	145
Figura 111 - Tópicos 1.1. e 4.1.....	146
Figura 112 - Tópicos 1.2. e 4.2.....	146
Figura 113 - Tópicos 1.3. e 4.3.....	146
Figura 114 - Resposta com conector final.....	146
Figura 115 - Respostas dadas ao item 9 do programa Sid Ciência.....	148
Figura 116 - Tópicos 1.1. e 4.1.....	148
Figura 117 - Tópicos 1.2. e 4.2.....	148
Figura 118 - Tópicos 1.3. e 4.3.....	149
Figura 119 - Percentagem de acerto dos itens de seleção e de construção com resposta curta	150
Figura 120 - Resposta correta do item 1	154
Figura 121 - Resposta correta do item 2.....	154
Figura 122 - Resposta correta do item 3.....	155
Figura 123 - Resposta correta do item 4.....	155
Figura 124 - Resposta correta do item 5.....	156
Figura 125 - Respostas dadas ao item 5	157
Figura 126 - Resoluções corretas dos itens do teste intermédio	158
Figura 127 - Comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste.....	160

Índice de Quadros

Quadro 1 - Tipos de compreensão	14
Quadro 2 - Estratégias de mobilização para a oralidade	23
Quadro 3 - Aspetos envolvidos no treino do oral	26
Quadro 4 - Características dos tipos de texto típicos do oral	31
Quadro 5 - Características do texto explicativo	37
Quadro 6 - Referências de transcrição ortográfica do projeto REDIP	62
Quadro 7 - Atividades realizadas durante as três semanas de intervenção	66
Quadro 8 - Descrição detalhada da parte de compreensão oral do teste intermédio de Português para o 2.º ano de escolaridade	73
Quadro 9 - Descrição detalhada da parte de compreensão oral do teste intermédio de Português para o 2.º ano de escolaridade	153
Quadro 10 - Síntese dos resultados dos itens de seleção	167
Quadro 11 - Síntese dos resultados dos itens de construção	169
Quadro 12 - Síntese dos resultados das competências de escrita nos itens de compreensão crítica	170

1. Introdução

O tema do presente projeto de investigação centra-se na área do Português e está relacionado com a temática da compreensão do oral.

A oralidade, tanto a sua compreensão como a sua expressão, tem sido essencial no nosso quotidiano, sendo fundamental na comunicação entre pares. Para além disto, a oralidade encontra-se presente no nosso dia-a-dia como numa simples ida ao teatro, num pedido feito em qualquer loja e até mesmo na leitura de histórias a crianças que ainda não se introduziram no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim sendo, podemos compreender que é fulcral existir uma boa expressão e compreensão do oral.

O estudo surgiu devido ao facto de ter compreendido, ao longo dos vários meses de estágio tanto no 1.º como no 2.º ano de escolaridade, que as crianças sentiam maiores dificuldades na resolução de exercícios ou na resposta de questões expostas, exclusivamente, de forma oral, sem qualquer recurso escrito e/ou visual. Penso que o tema da oralidade tem sido desvalorizado nas escolas, particularmente nas de 1.º Ciclo, pois o oral é visto como algo que é adquirido a partir do momento em que as crianças começam a falar e a escutar. Surgiram então várias questões em torno desta temática, que decidi incluir durante o meu período de observação numa turma do 2.º ano de escolaridade, no sentido de registar e compreender quais as intervenções que seriam mais significativas para a turma em questão.

Desta forma, considerando que “A escola deve ensinar os alunos a saber ouvir, a prestar atenção àquilo que o outro diz, tirar o essencial da mensagem ouvida (...) [pois] esta capacidade é importante para que o aluno tenha sucesso escolar, pois para se aprender é necessário em primeiro lugar compreender” (Alves, 2010, p. 22), decidi incidir na temática da oralidade, nomeadamente na sua compreensão, conduzindo as crianças ao desenvolvimento das suas competências de compreensão. Desta forma, direcionei a minha intervenção para o treino da compreensão oral, optando pela elaboração de fichas e os guiões correspondentes, contendo informações sobre as estratégias didáticas de aplicação das diferentes fases que constituíram as fichas.

As fichas elaboradas e os respetivos guiões assumem um lugar de destaque neste estudo e têm como objetivo ajudar os alunos no desenvolvimento das diferentes competências

de compreensão do oral. Os guiões, lidos por mim nos momentos de treino, foram construídos com o intuito de guiar as crianças durante os momentos de preenchimento das fichas, dando-lhes a oportunidade de ouvir mais do que uma vez as instruções ou pequenos trechos dos textos apresentados, de forma a mobilizarem processos inerentes à compreensão do oral.

Antes da construção dos materiais didáticos refleti sobre os temas em que estes se iriam basear, pelo que optei por criar fichas que consolidassem a compreensão oral das crianças sobre atividades experimentais realizadas na sala de aula, explorando temas da área do Estudo do Meio, assim como me foquei nos tipos de texto trabalhados pelas crianças em sala de aula: poemas e textos narrativos. Para além destes, foquei-me igualmente no texto típico do discurso oral académico que, por conseguinte, encontra-se presente no quotidiano da turma: texto explicativo. Para que a minha intenção de realizar fichas e guiões de compreensão oral produzisse resultados, considerei relevante realizar com as crianças uma distinção entre estes tipos de texto, realçando as características de cada um e apontando a sua finalidade. Durante este processo, foi notório o conhecimento da turma, em geral, sobre o texto narrativo, uma vez que é com este com que se encontram mais familiarizados. Isto pode dever-se ao facto de este tipo de texto estar associado a histórias, tal como é evidenciado por Egan (1994), um dos pedagogos que tem desempenhado um papel preponderante no uso da narrativa na sala, considerando que “A história não é, apenas uma vulgar forma de distração; ela reflecte uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (idem, p. 15).

No que concerne às experiências, como estas tiveram um lugar de destaque ao longo do estágio, considerei pertinente enveredar por este tipo de atividades para o treino da compreensão oral. Para além das crianças estarem familiarizadas com este tipo de atividades, sempre mostraram interesse e motivação na sua realização, pelo que julguei ser um ponto a favor para o melhor desenvolvimento do meu tema. Como, na opinião de Westbrook & Teixeira (2010, p. 60), “O aluno, não vendo nenhuma relação da “matéria” com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter motivo para se esforçar; não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (...)”. Para além disto, a Ciência pode tornar-se algo bastante divertido para as crianças e permite que estas desenvolvam a sua oralidade, possibilitando igualmente aprendizagens significativas para o estudo das Ciências

Naturais. Por isso, Sá (2002) defende a inclusão das ciências experimentais no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando ênfase ao facto de a educação científica desenvolver a comunicação oral e de promover a capacidade de pensamento.

Decidi também introduzir, para além dos textos e das experiências, um documentário sobre uma temática abordada em aula, igualmente relacionada com o Estudo do Meio. Esta escolha deveu-se ao facto de as crianças contactarem “com um *input* linguístico rico e variado, do ponto de vista dos vários géneros discursivos orais” (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011, p. 37), criando assim uma maior variedade linguística. Para além disto, o contacto com as Tecnologias de Informação e Comunicação foi benéfico para as crianças uma vez que “(...) as TIC proporcionam uma maior variedade de leccionação e envolvem os discentes num processo que já não se quer de aprendizagem passiva mas antes construtiva” (Fidalgo, 2009).

A leitura, da minha parte, dos guiões teve como objetivo orientar os alunos durante a realização das fichas, sendo que estes tiveram de realizá-las de acordo com as minhas instruções. Cada guião foi elaborado de acordo com as atividades modelo para treino das capacidades de compreensão oral que constam do Guião de Implementação do Oral no Programa de Português do Ensino Básico. Desta forma, os meus guiões centraram-se em “atividades destinadas a ensinar os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente” (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011, p. 29), fundamentais para o desenvolvimento desta competência.

A pertinência da aplicabilidade das fichas fundamenta-se também no facto de incidirem em perguntas de compreensão em vários níveis: compreensão global, identificação de ideias principais, conhecimento lexical, seleção de informação explícita, interpretação de informação implícita, interpretação do sentido de expressões e interpretação crítica.

No sentido de verificar se as fichas e os guiões elaborados contribuíram para o desenvolvimento da compreensão oral por parte das crianças, utilizei como recurso dois testes intermédios de Português do IAVE para o 2.º ano de escolaridade, dos anos de 2014 e 2015, respetivamente. Inicialmente, antes de introduzir os materiais didáticos que visaram desenvolver capacidades de compreensão oral e de forma a compreender os níveis individuais de cada criança neste parâmetro, a turma realizou o teste intermédio do ano de 2014 nomeadamente o grupo I, destinado ao oral, que serviu de diagnóstico.

Posteriormente, durante três semanas desenvolvi com as crianças várias atividades práticas assim como realizei a leitura de histórias e a apresentação de um programa juvenil. Para que estas tarefas se encontrassem relacionadas e fizessem sentido para o grupo-turma, durante a primeira semana de implementação, as experiências e o poema apresentados estavam relacionados com o ar e as suas características. Na segunda semana, o tema dos materiais centrou-se na água e as suas especificidades e, na terceira semana, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar um episódio de um programa juvenil relacionado com a lavagem dos dentes, tema que foi abordado na aula de Estudo do Meio no dia anterior.

Como já foi referido, as tarefas apresentadas durante três semanas foram sempre acompanhadas de fichas e respetivos guiões, elaborados especificamente para cada uma, e de forma a serem trabalhados vários níveis de compreensão. No final da terceira semana, os alunos realizaram o teste intermédio do ano de 2015, nomeadamente o grupo destinado à compreensão oral. Pretendi, com a realização deste teste, compreender se as crianças evoluíram no desenvolvimento de competências a nível da compreensão oral ao longo das três semanas em que tiveram contacto com os vários materiais didáticos, percebendo assim se estes as auxiliaram neste aspeto. Como referido por Mata (2008, p. 48), a variedade de tarefas proporciona “o contacto com vários tipos de produções orais (...) criam nos alunos interesse e expectativas motivadores da audição desses discursos orais e permitem-lhes a compreensão do sentido global aí produzido”.

Considerando as dificuldades dos alunos e a pertinência do estudo, os objetivos da minha intervenção foram:

- a) Verificar a influência e a importância de um treino sistemático e intencional das competências de compreensão do oral;
- b) Compreender como os alunos desenvolvem os vários níveis de compreensão oral tendo contacto com diferentes géneros discursivos, nomeadamente o texto narrativo, poético e explicativo.

Assim, procurei desenvolver as seguintes questões de investigação:

- O treino sistemático e intencional das competências de compreensão do oral em articulação com Estudo do Meio facilita aprendizagens neste domínio?

- O treino sistemático e intencional das competências de compreensão do oral em articulação com Estudo do Meio promove capacidades específicas de compreensão oral?
- Quais são as dificuldades e facilidades dos alunos no domínio da compreensão oral de textos narrativos, poéticos e explicativos?

Para redigir o presente relatório, tornou-se crucial dividi-lo em cinco capítulos. No primeiro e atual capítulo, exponho as minhas motivações para a escolha deste tema, apresento os argumentos e intencionalidades do estudo e enuncio a problemática que o direciona.

O capítulo 2, que diz respeito ao quadro teórico de referência, apresenta uma revisão da literatura indispensável ao desenvolvimento do estudo, referindo autores que se dedicam a estudos da oralidade, da didática da oralidade, da comunicação, entre outros, estabelecendo assim um vínculo entre o conhecimento destes e das questões que orientam o estudo.

No capítulo 3, destinado à metodologia do projeto, enuncio e justifico o paradigma no qual o estudo se insere e qual o método de estudo adotado. Realizo também uma exposição dos procedimentos utilizados para a recolha e análise dos dados obtidos durante a minha investigação, assim como caracterizo, de forma sucinta, o contexto do estudo. Por último, faço uma descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção.

O capítulo 4 diz respeito à apresentação e interpretação da intervenção. Neste capítulo, descrevo toda a minha intervenção e reflito igualmente sobre ela, interpretando e analisando os dados obtidos, nomeadamente as resoluções dos alunos.

As considerações globais, que surgem no capítulo 5, abordam as dificuldades encontradas, as conclusões do estudo e uma reflexão crítica sobre o mesmo, assim como tento responder às questões de investigação que o orientaram, baseando-me nos dados recolhidos e na respetiva análise, realizada no capítulo anterior.

Para finalizar apresentam-se as referências bibliográficas nas quais me baseei para realizar o presente projeto de investigação. No final do relatório são igualmente visíveis os anexos e os apêndices referidos no corpo do trabalho.

2. Quadro Teórico de Referência

Neste capítulo, apresenta-se a informação adquirida através da consulta da literatura, nomeadamente teses de mestrado e doutoramento, revistas pedagógicas, programas de português e respetivas metas curriculares, brochuras, entre outras, com o intuito de esclarecer e fundamentar o tema deste projeto – oralidade.

Num trabalho dedicado à didática do oral, é inevitável questionar: se a linguagem e a sua compreensão são consideradas inatas, então o que tem de ser ensinado pelos professores e aprendido pelas crianças nas escolas? Qual o treino que tem de ser feito para desenvolver as competências dos alunos nesta área?

Com o desenvolvimento deste capítulo, pretende-se encontrar uma resposta a estas questões que se encontram intrinsecamente ligadas a este domínio.

2.1. Aquisição vs. Aprendizagem do oral

O processo de ensino-aprendizagem do oral é, talvez, aquele a que menos atenção se dedica: “Em parte porque é a forma de linguagem que primeiro se adquire e se domina” (Amor, 1993, p. 62) e também por ser a mais natural, sendo adquirida nos primeiros anos de vida.

Têm sido realizados muitos estudos sobre a aquisição da linguagem a partir de diferentes modelos teórico-metodológicos. Um grande estudioso sobre este tema, Jean Piaget, acreditava que as estruturas da linguagem da criança não são nem naturais nem adquiridas, mas que resultam do desenvolvimento cognitivo e do ambiente linguístico e social a que a criança está exposta. Assim sendo, Piaget aceitava a existência de universais linguísticos, contudo afirmava que estes se constroem após o período sensório-motor, em que as crianças desenvolvem a capacidade de reconhecer a existência de um mundo exterior.

Na visão de Vygotsky, professor de literatura que se interessou pela psicologia, o desenvolvimento intelectual da criança ocorre em função das interações sociais que são estabelecidas. Assim sendo, antes de entrar no meio escolar a criança recebe um *input* linguístico da comunidade que a rodeia, acabando por desenvolver a sua linguagem de

acordo com a comunidade a que pertence. É, por isso, fundamental para a criança que esses *inputs* sejam providos com alguma qualidade para que possa construir com facilidade regras gramaticais inerentes à sua língua materna.

Contrariamente às perspetivas de Piaget e Vygotsky, nos anos 50, Chomsky apresentou o modelo inatista, que defende que a criança nasce com um mecanismo biológico na sua mente que lhe dá acesso às categorias e estruturas gramaticais, ou seja, a criança recebe o *input* da linguagem do adulto e analisa-o em função da maturidade atingida pelo seu sistema nervoso central (Costa & Santos, 2003).

Costa & Santos (2003) apresentam vários argumentos que favorecem a hipótese inatista, contrariando a perspetiva de que os bebés aprendem a falar através da imitação daquilo que ouvem e provando que o desenvolvimento linguístico é universal e sequencial.

Embora seja defendido por vários estudiosos que o desenvolvimento da linguagem se dá de forma natural, Mousinho et al. (2008, p. 298) evidenciam a importância da interação entre o que a criança traz em termos biológicos e os estímulos que recebe do meio onde está inserida. “A estimulação é importante em qualquer processo de desenvolvimento psicomotor, independentemente de ser inato” (Costa & Santos, 2003, p. 67). Um bebé que não seja estimulado pelos pais ou educador através de jogos, brincadeiras ou correções não deixará de aprender a falar, contudo poderá fazê-lo sem o envolvimento afetivo dos adultos que o rodeiam. Nesta perspetiva, Chomsky utiliza uma metáfora que ilustra o referido anteriormente, comparando a criança a uma flor: “Tal como a flor precisa de ser regada, ter terra e sol para crescer harmoniosamente, a criança precisa de um ambiente propício ao seu desenvolvimento” (idem, p. 69).

Desde que nasce até à entrada no jardim-de-infância, a criança passa por vários ambientes linguísticos. Um ambiente linguisticamente estimulante permite que a criança expanda o seu vocabulário, assim como permite uma correta compreensão e expressão da mensagem. De forma a retratar a importância do estímulo linguístico, segue-se um exemplo de um diálogo entre uma criança e a educadora:

A (3 anos): (mostrando um desenho à educadora) – O Luís já fez o desenho.

E: O Luís já fez o desenho. O que é que ele fez?

A: F fez uma casa.

E: Fez uma casa?

A: Fez.

E: É uma casa enorme, um casarão. O Luís fez um casarão para prender lá dentro o lobo mau. E tu, o que vais fazer? (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 12).

Com apenas 3 anos a Ana transforma um verbo irregular num verbo regular, um argumento para se poder afirmar que tem conhecimento implícito sobre a gramática. “As trocas verbais com a criança, e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna” (idem), tal como aconteceu no diálogo entre a criança e a educadora. No caso de verbos como *fazer*, *pôr*, *ser*, *saber*, ou seja, verbos irregulares, estes têm de ser aprendidos pela criança através da exposição ao *input* da língua alvo, tal como foi facilitado pela educadora no diálogo entre ambas. Nestes casos, este tipo de exposição linguística irá permitir às crianças desenvolverem hábitos de reflexão sobre a língua.

Ao apropriar-se da sua língua materna e das respetivas regularidades, dada a variedade de informação linguística que recebeu, a criança tende a produzir, de forma inconsciente, regras gramaticais perante a frequência da regularidade, generalizando.

A capacidade do ser humano de falar espontaneamente e de produzir desvios de regularização de paradigmas verbais mostra que o conhecimento implícito está presente. Já ao refletirem sobre a língua, nomeadamente brincando com as palavras, fazendo rimas e lengalengas, identificando erros, as crianças apresentam consciência linguística. No que diz respeito ao conhecimento linguístico explícito, encontra-se associado ao ensino formal da gramática, uma vez que envolve a reflexão das regras linguísticas que organizam a língua falada pela criança (Costa & Santos, 2003). Ao proporcionar ambientes favoráveis ao desenvolvimento linguístico, pais e educadores estão a desenvolver essa reflexão, podendo ser “mais estimulante se for um percurso de explicitação do conhecimento que as crianças já têm” (idem, p. 75).

Adquirir e desenvolver a linguagem “é um processo complexo em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 11). A capacidade de reconhecer a informação linguística tem por base as competências de

compreensão do oral, isto é, de atribuir significado a cadeias fónicas. A compreensão do oral envolve, assim, a receção e a decifração da mensagem.

Por conseguinte, e como referido no início do capítulo, a compreensão oral verbal espontânea decorre do processo natural de aquisição da linguagem. “Qualquer que seja a língua a que a criança é exposta, o processo de crescimento linguístico decorre sequencialmente de forma idêntica” (Sim-Sim, 1998, p. 52), daí a existência de crianças que possuem duas ou três línguas maternas, dado que cresceram a ouvir diariamente línguas distintas. Isto deve-se ao facto de a criança, inconscientemente, descobrir as propriedades da(s) língua(s) a que está exposta.

No momento de entrada da criança em contexto escolar, cabe ao professor fazer-se compreender, pois nisso reside o sucesso e interesse dos alunos pelos temas abordados. Se o docente não possuir um domínio adequado do oral, isto é, se o docente não se fizer compreender, os seus alunos não poderão realizar aprendizagens significativas no domínio da compreensão oral, uma vez que o docente serve de ponte de ligação entre o que é dito por ele próprio e pelo que é compreendido pelos alunos.

Relativamente à importância dada ao oral nas escolas, Ferraz (2007, p. 29) afirma que

o oral tem sido o parente pobre do ensino da língua materna. Reagindo a essa situação, os programas de Língua Materna de vários países chamam para a necessidade de serem realizadas actividades que tornem os alunos melhores ouvintes e melhores falantes.

O facto de o oral ter sido negligenciado nas escolas como tendo valor próprio é preocupante, pois a possibilidade de os alunos processarem adequadamente a informação disponibilizada oralmente será uma mais-valia para a construção do seu futuro enquanto falantes ativos. Neste sentido, as escolas devem adotar estratégias facilitadoras para que as crianças realizem uma aprendizagem significativa do oral, não sendo suficiente um ambiente linguisticamente variado.

2.2. O domínio da oralidade

A oralidade precisa de ser trabalhada desde cedo em contexto de sala de aula. Assim sendo, a escola deve dar aos alunos várias oportunidades de presenciarem diferentes

práticas e discursos orais, não descurando o contacto dos estudantes com discursos orais distintos tendo em conta o contexto onde estão inseridos. Este tipo de contacto permite que o aluno se torne competente a nível do oral, o que, de acordo com Figueiredo (2005, p. 54), implica “ter capacidades de, numa situação de comunicação determinada, adaptar-se às características do contexto e do referente”.

Amor (1993) ressalva o facto de o professor utilizar o seu discurso para transmitir aos alunos o conhecimento, levando a que estes não falem por iniciativa própria, mas sim apenas quando são questionados. Todo este processo leva a que, consequentemente, as crianças não compreendam o que é dito pelo docente, uma vez que este não integra uma dinâmica comunicativa. O diálogo pedagógico é então descrito pela autora por um total monologismo. É importante esclarecer que a opinião da autora diz respeito ao programa de 1991, tendo havido uma evolução destes aspetos ao longo dos anos, tornando essencial a referência aos vários programas elaborados desde então até ao presente.

O documento dos Programas de Português do Ensino Básico (Reis, et al., 2009), homologado em março de 2009, possui uma matriz comum aos três ciclos de ensino traduzindo uma progressão constante entre eles. O programa destaca as competências, gerais e específicas que o ensino do Português tinha em vista na altura em que o programa foi elaborado. No que diz respeito às competências gerais, inclui a competência de realização, existencial, de aprendizagem e o conhecimento declarativo, assim como as competências linguístico-comunicativas. Nas competências específicas, o programa inclui a expressão e compreensão do oral no que ao modo oral diz respeito e a leitura e a escrita, relativamente ao modo escrito, tendo sido igualmente incluído o conhecimento explícito da língua.

As Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), contrariamente ao programa mencionado anteriormente, encontram-se definidas por ano de escolaridade e não por ciclos. As metas mencionam quatro domínios de referência para o 1.º e 2.º Ciclos – Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática – e cinco para o 3.º Ciclo - Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Os objetivos e respetivos descritores de desempenho são idênticos aos do programa homologado em 2009, contudo as metas de 2012 contêm apenas o essencial do programa de 2009 no sentido de permitir que cada objetivo seja objeto de ensino formal.

A novidade destas metas prende-se com a introdução do domínio da Educação Literária, cujos objetivos e descritores se encontravam dispersos no programa de 2009.

Por último, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), que se encontrava em vigor no momento da intervenção, “define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico” (p. 3). Os conteúdos do programa encontram-se articulados com as Metas Curriculares, idênticas às homologadas em 2012, salvo raras exceções que são sinalizadas ao longo do programa. A organização do programa permite “expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua” (idem), sendo que os domínios de referência mantêm-se idênticos aos das metas de 2012.

No Programa de Português do Ensino Básico (Reis, et al., 2009, p. 13), a prática da oralidade em sala de aula é descrita como “o eixo da comunicação linguística, dominado pela interação do sujeito linguístico com os outros”, tendo sempre em conta o contexto específico em que essa comunicação é realizada.

Torna-se legítimo afirmar que os alunos, devido à pouca importância dada ao oral, se habituaram a assumir o papel de meros recetores de informação, esquecendo-se de realmente compreender o discurso do interlocutor, fator essencial para que haja uma boa comunicação. Compreende-se então que um dos principais requisitos para o desenvolvimento de uma determinada competência numa língua é o seu uso comunicativo.

O termo “Oralidade”, nas Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 5), assim como no Programa de Português (Reis, et al., 2009) contempla duas competências: a Compreensão do Oral e a Expressão Oral. Ao longo de ambos os documentos, é notória a junção destes domínios, embora sejam respeitados aspetos individuais de cada um nos respetivos objetivos e descritores de desempenho. Contudo, devido à organização de ambos os documentos, o programa (Reis, et al., 2009) trata de forma mais rica o domínio da oralidade, uma vez que se preocupa em dar informações adicionais ao professor em determinados descritores de desempenho.

No Programa de Português elaborado recentemente (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 5), os objetivos a serem alcançados pelos alunos do 1.º Ciclo no domínio da oralidade prendem-se com a aquisição e o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam uma correta compreensão do que está a ser dito, assim como a produção de discursos orais em contextos específicos, indo ao encontro do visado nas Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012). Paralelamente, os alunos devem ser igualmente capazes de “compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 5). Consequentemente, o desenvolvimento do treino da competência oral nos programas torna-se imprescindível, “trazendo melhorias a outros níveis do desenvolvimento de uma consciência explícita da língua, das suas estruturas e das suas propriedades” (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011, p. 11).

O trabalho realizado em torno do desenvolvimento das competências orais deve ser sistemático, intencional e estruturado, visando o aperfeiçoamento da comunicação e compreensão dos alunos. Ferraz (2007, p. 30) refere que “descurar o desenvolvimento da competência oral (...) será esquecer que o saber circula por meio da palavra dita e que ela ajuda na construção do pensamento”.

O desenvolvimento das competências orais deve complexificar-se de ciclo para ciclo, estimulando o seu treino. Ao realizarem sistematicamente este treino, as crianças deverão ser capazes de transpor as aprendizagens realizadas para determinado contexto, ou seja, deverão mobilizar conhecimentos adquiridos em função do contexto em que se encontram. Segundo Ferraz (2007), deverão, igualmente, ser capazes de revelar conhecimentos essenciais e regras fulcrais que demonstrem as suas competências de falantes e ouvintes da sua língua .

2.2.1. O treino das competências orais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As crianças desde muito cedo revelam sensibilidade aos sons, aprendem a distinguir palavras e conhecem as regras gramaticais da sua língua materna. A aquisição da linguagem, como abordado anteriormente (secção 2.1.), “tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 9).

Um educador que proporcione um percurso rico do ponto de vista linguístico e que realize atividades no sentido de desenvolver as competências orais das crianças, concedendo a vivência de experiências sociais e cognitivas significativas, contribuirá para o sucesso das crianças no que diz respeito ao domínio das competências orais no 1.º Ciclo.

Durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças terão a oportunidade de contactar com competências orais, nomeadamente a compreensão do oral, a expressão oral e a interação oral, as quais serão abordadas individualmente ao longo do presente projeto.

No final da educação pré-escolar e quando a criança entra para o 1.º Ciclo, o seu conhecimento oral, se estimulado ao longo do jardim-de-infância, encontra-se desenvolvido nos domínios da compreensão, produção e consciência linguística, tendo a linguagem oral sido explorada de forma lúdica, mas intencional.

Porém, importa ter em atenção as crianças que não tiveram a oportunidade de frequentar o jardim-de-infância, pois o seu nível de desenvolvimento da linguagem oral pode ser diferente das restantes. Nestes casos, a diferenciação pedagógica interna, nomeadamente a que se desenvolve no quotidiano da sala de aula, torna-se necessária nos momentos de treino das competências orais.

Colocar em ação uma prática deste tipo é exigente para o professor no sentido em que requer um conhecimento pormenorizado e individualizado de todos os alunos. De forma a contornar esta exigência, Santos (2009) defende a elaboração de uma planificação prévia intencional que deverá escolher os momentos em que deve ocorrer essa diferenciação. Estas decisões “têm a ver com a relação entre o aluno, o professor e o saber” (Przesmycki, 1991, citado por Santos, 2009, p. 58). Consequentemente, os professores que adotarem esta prática terão de repensar a forma de organização do trabalho, a natureza das tarefas, assim como a própria gestão do espaço da sala de aula.

Nos dois primeiros anos do 1.º Ciclo, é fundamental que se realizem atividades destinadas a ensinar os alunos “a escutar, a reter e a registar a informação pertinente” (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011, p. 29), assim como a alargar o seu vocabulário.

No treino das competências orais, é importante que as atividades propostas assegurem vários tipos de compreensão. O professor terá de fazer uma transversão ao modo oral ou ao modo escrito, tendo em conta aquele que pretende trabalhar e desenvolver com os

seus alunos. Neste âmbito, Català, Català, Molina & Monclús (2013) explicitam quatro tipos de compreensão: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. Segue-se uma síntese no quadro 1.

Quadro 1 - Tipos de compreensão (adaptado e traduzido de Català, Català, Molina & Monclús, 2013, pp. 116-117)

Tipo	Definição
Compreensão Literal	Reconhecimento de toda a informação que está contida no texto de forma explícita.
Reorganização	Reorganização e consolidação das ideias do texto a partir de sínteses, esquemas e resumos da informação, originando uma síntese compreensiva.
Compreensão Inferencial	Interpretação da informação através de inferências com base no conhecimento prévio do leitor (ouvinte) ou em indicações textuais.
Compreensão crítica	Formação de juízos próprios, interpretação pessoal, deduções e expressão de opiniões, utilizando a linguagem do autor.

Apesar de na taxonomia de Català, Català, Molina & Monclús (2013), as autoras defenderem quatro tipos de compreensão, no âmbito do treino das competências de compreensão do oral e tendo em conta a importância do léxico, assim como a identificação de ideias principais de um texto, optei por introduzir outros dois tipos de compreensão: extração de significado e compreensão global. Com este procedimento, pretendi promover a aquisição de vocabulário e a escuta do texto de forma global, identificando informação fundamental.

O professor deve guiar os alunos durante o processo de desenvolvimento das competências orais, insistindo diariamente em exercícios que contenham diferentes registos, isto é, uns mais formais e outros menos formais. É importante que o docente transmita aos alunos que a sua preocupação primordial deverá ser a de compreender o que estão a ouvir. O incentivo, por parte do adulto, desta capacidade é fundamental para o sucesso do treino, visto que “Não é a procura do erro que importa, mas a procura da compreensão” (Fernandes, 2010, p. 57).

Durante todo o percurso escolar das crianças, “Cabe-nos a nós professores, dar aos nossos alunos as ferramentas necessárias para que estes possam ter sucesso” (Alfaiate, 2012, p. 12), pelo que, no que concerne ao seu papel no treino das competências orais, o docente deve adaptar os materiais à turma e ao contexto em que está inserido. Fernandes (2010), adaptando de Cassany (1998), sugere alguns materiais que podem ser elaborados tendo em conta variadas situações:

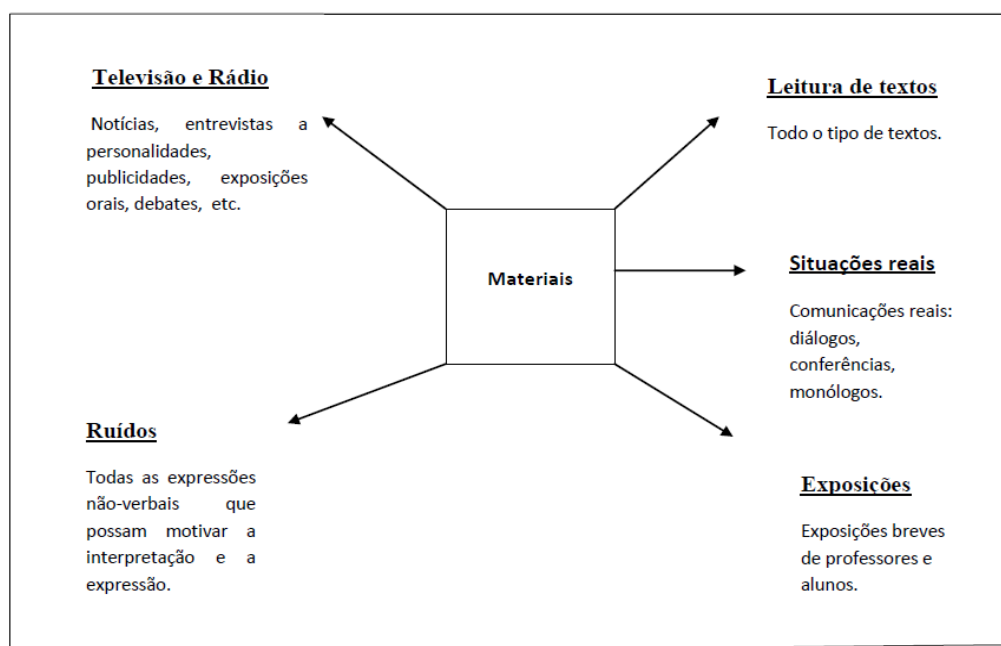


Figura 1 - Materiais para treino de competências orais (Fernandes, 2010, p. 60)

A partir das situações destacadas na figura anterior (televisão e rádio, leitura de textos, situações reais, ruídos e exposições), o professor poderá criar os seus próprios materiais tendo em conta a competência do oral que quer trabalhar com os seus alunos. Desta forma, o docente deverá garantir que a “sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 8) da sua metodologia no que diz respeito ao desenvolvimento do oral.

Tanto na compreensão do oral como na expressão oral, o planeamento de atividades de treino com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve incluir estratégias de escuta diversificadas direccionadas à faixa etária das crianças, assim como deve proporcionar um *input* linguístico variado, tendo em conta géneros discursivos diversificados e adequados.

2.2.2. A compreensão oral

A percepção dos sons da fala é o primeiro passo que se dá no caminho da compreensão da linguagem oral. Sim-Sim (1998, p. 80) classifica este caminho como bastante complexo, salientando que o ouvinte tem de passar por várias etapas até realizar uma correta compreensão da mensagem.

“Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 37), pelo que cabe ao educador, através de atividades, ajudar as crianças a gerirem a sua atenção para a palavra falada. Um exemplo de atividade facultado pelas autoras diz respeito à realização de jogos que apelem à necessidade de prestar atenção ao que é dito e que impliquem a audição verbal de instruções.

Importa esclarecer quais os fatores determinantes para o desenvolvimento da comunicação oral antes da entrada para o 1.º Ciclo, que implica saber ouvir falar e falar. Perante esta necessidade, Sim-Sim, Silva e Nunes (idem, p. 33) apresentam dois fatores cruciais: as capacidades naturais das crianças e o papel do ambiente físico e social. As primeiras dizem respeito às capacidades inerentes a qualquer criança, sendo que numas se encontram mais desenvolvidas no que noutras, nomeadamente as capacidades sensoriais, neurológicas, motoras, cognitivas, sociais. O papel do ambiente físico engloba as oportunidades para interagir, explorar, brincar e desenvolver-se com outras crianças. O ambiente social abrange as interações com parceiros e a cultura do contexto onde a criança está inserida.

Cubillo, Keith, & Salas (2005, p. 2) descrevem a compreensão oral como “un proceso mental invisible” em que as pessoas “deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención”.

No momento em que a criança inicia o 1.º Ciclo do Ensino Básico até que o termina, passa por vários processos, inerentes à compreensão, que têm de ser ensinados e aprendidos formalmente, tais como microprocessos, macroprocessos, processos de integração, elaboração e metacognitivos. Giasson (1993) citado por Mendes (2011, p. 15) apresenta, na figura 2, a classificação proposta por Irwin (1986) dos processos mencionados.



Figura 2 - Processos de compreensão e suas componentes (Giasson, 1993, citado por Mendes, 2011, p. 16)

Os (i) microprocessos “permitem reconhecer a informação que uma frase contém” (ibidem), os (ii) processos de integração “permitem estabelecer relações entre as proposições ou frases” (ibidem), os (iii) macroprocessos permitem “compreender o texto no seu todo” (ibidem, p. 17), os (iv) processos de elaboração “permitem ir além do texto” (ibidem, p. 16) e os (v) processos metacognitivos “referem-se ao conhecimento que o leitor tem acerca do processo pelo qual a leitura se dá” (ibidem).

Ao entrarem no 1.º ano, as crianças não se encontram devidamente preparadas para enfrentar os géneros formais do oral, pelo que o docente deverá explorar a variedade linguística dos alunos com o intuito de introduzir novos géneros do oral e um novo modo de representação, nomeadamente a escrita, e novos formatos comunicativos.

Ao incrementar o desenvolvimento linguístico, o professor estimulará a compreensão, tanto oral como leitora. Nesta linha de pensamento, Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011, p. 17) referem alguns exemplos relativamente ao trabalho a ser desenvolvido pelo docente no desenvolvimento deste processo:

- **Expor** os alunos a enunciados de fala que se pautem de forma sistemática pela correcção gramatical, pela adequação pragmática e pela riqueza e diversidade das estruturas linguísticas e do léxico.

- **Estimular** o desenvolvimento linguístico, com exercícios especificamente direccionados para os vários domínios considerados, tendo especialmente em conta as dificuldades que lhes são inerentes e as que se colocam a cada aluno em particular (...), de forma continuada e persistente.
- **Analisar** a produção oral dos alunos de forma detalhada a vários níveis (do fonológico ao discursivo), **separadamente** (não sendo suficiente uma análise global), com os objectivos de detectar eventuais desvios, pontuais ou sistemáticos, e de identificar insuficiências, planeando actividades especialmente direccionadas.

Para qualquer criança se tornar num melhor ouvinte é necessário que tenha contacto com uma prática de «escuta ativa», isto é, a criança deve esforçar-se conscientemente para ouvir e tentar compreender. Então, importa igualmente referir que a escuta ativa é uma técnica de comunicação que implica que o recetor interprete e compreenda a mensagem transmitida pelo emissor. Por conseguinte, a compreensão oral e a escuta ativa “surtem como impulsionadores de uma aprendizagem que alarga as capacidades cognitivas e favorece bons níveis de desempenho” (Fernandes, 2010, p. 41) pelo que actividades de escuta ativa, num contexto de sala de aula, tornam-se imprescindíveis durante o treino das várias competências orais, levando o aluno a, progressivamente, adotar bons hábitos de escuta.

A audição global do discurso diz respeito à escuta de blocos complexos de informação, tendo de se compreender a globalidade da sua estrutura, enquanto a audição seletiva é a escuta de informação específica de um discurso oral ou a identificação, através da escuta, dessa informação específica. Tendo como base um estudo realizado por Mata (2008, pp. 48-49), as figuras 3 e 4 abordam as competências trabalhadas nos exercícios de audição global e seletiva, respetivamente.

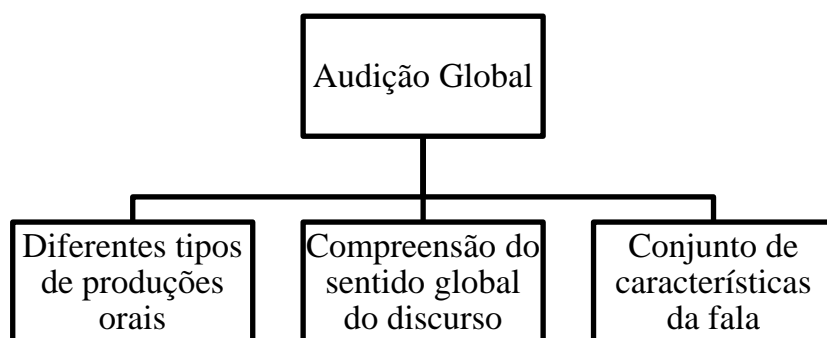


Figura 3 - Características da audição global

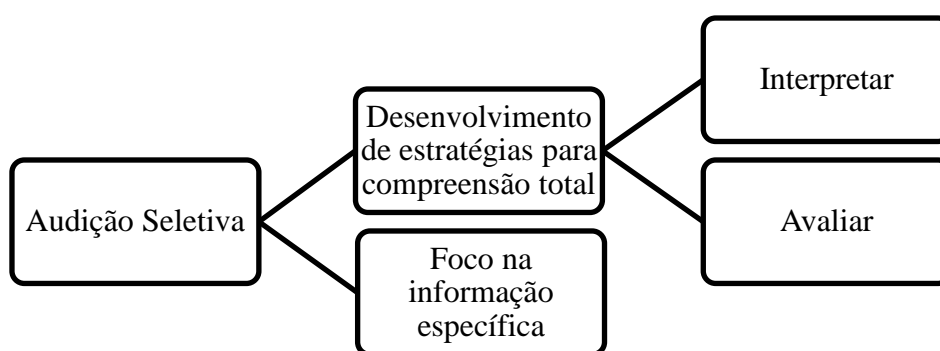


Figura 4 - Características da audição seletiva

Observando as figuras, é possível concluir que os exercícios de audição global “proporcionam o contacto com vários tipos de produções orais, realizados em diversos contextos sociais e situacionais – não se limitando àqueles a que os alunos estão mais habituados” (ibidem, p. 48). Os alunos são levados a entender e a explorar um conjunto de características específicas das produções de fala, tais como o assunto, os intervenientes, a situação, a intenção, a localização, entre outros (ibidem).

No que diz respeito aos exercícios de audição seletiva, “focalizam a atenção dos alunos sobre a informação específica a extrair dos discursos” (ibidem, p. 49), interpretando e avaliando-os. Alguma da informação específica de um discurso oral diz respeito a, por exemplo, identificar factos e conceitos, inferir, interpretar opiniões e atitudes, entre outros.

Ao dizer “Eu não fui ao almoço de família”, afirmo que não estive presente no almoço com a minha família. Contudo, ao dizer “Eu não / fui ao almoço de família”¹ entende-se que estive presente no almoço de família. Este exemplo, embora direccionado para a «audição intensiva», demonstra a importância da entoação, especificamente das pausas, na expressão oral e de que maneira esta afeta a compreensão do que está a ser dito. É então necessário “empreender regularmente na aula de português actividades diversificadas de audição que permitam aos alunos o desenvolvimento de um conhecimento explícito das marcas entoacionais” (ibidem, p. 70).

¹ A barra (/) representa uma pausa

No final do 1.º Ciclo, no que diz respeito à compreensão do oral, de acordo com Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 53), as crianças devem ser capazes de:

- Saber escutar discursos em diferentes variedades (sociais, regionais, nacionais) do Português;
- Reter o essencial do que ouviram;
- Reconhecer os objectivos comunicativos do interlocutor através de chaves linguísticas e paralinguísticas;
- Descobrir pelo contexto o significado de palavras ainda desconhecidas, alargando, assim, o vocabulário passivo;
- Reconhecer estruturas sintácticas com alguma complexidade.

Para que as crianças atinjam os níveis de desempenho acima referidos, é necessário realizar um treino sistemático da compreensão do oral, cujos benefícios se encontram referidos em seguida (secção 2.2.3.).

2.2.3. Estratégias de treino e atividades específicas de compreensão oral

Para que as crianças desenvolvam a competência de compreensão oral, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (idem) referem que devem ter a oportunidade de:

- “Ouvir pequenas narrativas;
- Ouvir gravações ou assistir a representações teatrais de qualidade;
- Ouvir diálogos sobre assuntos bem delimitados;
- Ouvir curtas exposições informativas;
- Participar em jogos para descoberta do significado das palavras integradas num contexto linguístico”.

Torna-se, então, importante aliar diferentes géneros textuais a exercícios de compreensão oral.

Tendo em conta atividades que assegurem os vários níveis de compreensão do modo oral, o Guia de Implementação do Oral (GIP) do programa de 2009 (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011) sugere tarefas para o treino da escuta ativa nos três ciclos de ensino.

De forma a ilustrar tipos de progressão de compreensão oral, uma das tarefas sugeridas no GIP, direcionada para o 2.º ano de escolaridade (ibidem, pp. 50-54), foca-se na aprendizagem de novos vocábulos, na associação de palavras ao seu significado, na capacidade de reter as ideias principais de um texto ouvido e na aptidão de interpretar criticamente o que é ouvido. Nesta atividade, os alunos escutam duas versões de um jogo enumerativo, sendo que na primeira usam apenas as palavras que se encontram no feminino e na segunda audição, acompanhada do visionamento em registo vídeo, vão associando cada palavra dos versos a um dedo da mão. Para além disto, os alunos identificam as palavras que rimam e palavras que têm sons iniciais idênticos. Com a realização desta tarefa, pretende-se que os alunos tomem consciência da importância de prestar atenção ao que ouvem ao mesmo tempo que são desenvolvidas algumas competências associadas à compreensão oral.

Tendo em conta a importância da existência de estratégias, materiais pedagógicos e tarefas que estimulem e auxiliem as crianças, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) aconselham a variar as atividades e os materiais existentes em sala. O mesmo se aplica ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a capacidade de atenção das crianças nas faixas etárias que englobam os dois primeiros anos de escolaridade é limitada. Uma tarefa proposta pelas autoras (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) que, apesar de direcionada para o pré-escolar, é igualmente adequada para os dois primeiros anos do 1.º Ciclo, consiste em pedidos, simples ou complexos, por parte do docente às crianças, incluindo uma ou mais instruções de seguida, tendo em conta as circunstâncias em que se encontram, bem como o nível de desenvolvimento em que uma criança em específico se encontra. Para a concretização desta tarefa, o docente deve criar possibilidades de conversação com várias crianças da turma, como por exemplo pedindo que uma se dirija à sala do lado para solicitar algo a outro adulto ao mesmo tempo que outro colega se encarrega de ir buscar determinado material. É igualmente importante que o adulto compreenda que, à medida que as capacidades das crianças vão aumentando nesta área, os pedidos devem tornar-se cada vez mais complexos no sentido de as estimular a compreender o que é pedido oralmente.

Debruçando-se igualmente sobre esta problemática, Fernandes (2010) propõe que, numa aula de Português, os alunos escutem várias vezes um excerto ou partes de uma história no sentido de, posteriormente, responderem a uma ficha para treinar a sua capacidade de compreensão da informação. A autora reforça que as perguntas devem ser específicas,

tendo em conta a área do oral que está a ser trabalhada, pelo que aconselha a que esta contenha exercícios de completar e selecionar frases, de seleção de imagens que estejam relacionadas com o que ouviram, assim como destaca a importância da introdução de questões de carácter crítico.

A atividade sugerida por Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) é mais contextualizada uma vez que treina compreensão transversalmente, numa abordagem mais comunicativa. A segunda, proposta por Fernandes (2010), incide num treino mais formal, que serve especificamente para os alunos compreenderem texto narrativo.

O docente, ao treinar competências orais com os seus alunos, necessita também de refletir sobre os tipos de compreensão que pretende desenvolver e investir em atividades específicas, tais como as que foram abordadas anteriormente. Assim sendo, as tarefas sugeridas por Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) e por Fernandes (2010) são ricas do ponto de vista do treino das competências orais.

As estratégias utilizadas pelo docente para que os alunos adquiram uma boa compreensão oral e leitora assentam nos mesmos alicerces. Por exemplo, a compreensão de um texto beneficia do conhecimento do leitor sobre o tópico deste pelo que, anteriormente à leitura, o docente deve conversar com as crianças sobre o tema do texto que irão ler e, para que esta estratégia surta efeito, é necessário que os alunos possuam uma boa compreensão oral no sentido de desenvolverem os seus conhecimentos e o seu vocabulário.

Assim, na fase de planificação de atividades de compreensão do oral, a audição dos alunos deverá ser preparada antecipadamente, permitindo relacionarem-se com o tema que irá ser trabalhado através de questões, jogos, experiências, assim como o docente deverá elaborar um material, no suporte que lhe for mais conveniente, que guiará, posteriormente, na compreensão do que é escutado. Nesta fase, o professor poderá pedir aos alunos que enunciem vocábulos relacionados com o tema e/ou realizar ele próprio perguntas sobre o tema.

Cubillo, Keith, & Salas (2005) dividem a fase de execução da tarefa de escuta ativa de um documento/história/excerto em três etapas fundamentais: pré-escuta, durante a escuta e depois da escuta. A primeira etapa – pré-escuta - poderá consistir, entre outras hipóteses, nos alunos ouvirem uma pequena introdução do texto oral, devendo

diversificar-se os géneros discursivos, no sentido de anteciparem o que o texto aborda. Na segunda etapa – durante a escuta - “los estudiantes escuchan el texto para entender el mensaje y determinar la idea principal, sin prestarle atención a todos los detalles” (ibidem, p. 15). Para as crianças desenvolverem a sua compreensão auditiva, é importante que, durante esta etapa, ouçam trechos ou o texto, caso seja curto, várias vezes no sentido de serem bem-sucedidas quando realizarem os exercícios propostos. Na terceira e última etapa – depois da escuta – através da expressão oral ou escrita, os alunos darão a sua opinião sobre momentos do texto e realizarão atividades como fichas de compreensão, análise de personagens, discussões, entre outras.

A última fase, que diz respeito à avaliação, é fulcral para o sucesso do treino das competências ligadas à compreensão oral. No final de cada atividade, as crianças devem receber o *feedback* do seu desempenho, para que possam avaliar o seu próprio trabalho. Assim, a heteroavaliação e autoavaliação são fundamentais nesta fase de treino. Uma vez que a avaliação pedagógica “pretende auxiliar os alunos na construção de conhecimentos e os professores na eficácia de os ministrar” (Balancho, 2000, p. 372), o preenchimento de fichas e a observação direta por parte do docente torna-se também uma mais-valia para este no sentido de compreender a eficácia da tarefa para os alunos.

Baseando-se nas três fases mencionadas, Alfaiate (2012, p. 41), de forma sucinta, descreveu cada uma, salientando o facto de que os alunos poderão sentir dificuldades em compreender aquilo que ouvem. No caso dos docentes do 1.º Ciclo, devem guiar os alunos para que estes, a partir do sentido global do texto assim como do contexto onde a palavra está inserida, percebam o seu significado.

Quadro 2 - Estratégias de mobilização para a oralidade

Atividades que antecedem a escuta do documento	Atividades que decorrem durante a audição do documento	Atividades efetuadas após a audição do documento
Estas atividades visam ajudar os alunos a compreender e a despertar o interesse sobre o tema, sobre a atividade. O professor poderá dar algumas pistas sobre o tema, a situação, as personagens que irão estar envolvidas no documento sonoro. Pode ainda ser dito o número de vezes que o documento será ouvido ou visto.	Estas atividades podem abranger questões de verdadeiro e falso, de escolha múltipla, de ligação/correspondência de elementos.	Estas atividades podem passar pela expressão da opinião sobre o que se ouviu ou viu, pela indicação de um título possível para aquela situação, pela recriação do que foi escutado.

É, então, importante realçar que as três fases apresentadas estão inerentes a todas as atividades de treino e ajudam os alunos a compreender qualquer documento oral de forma progressiva. Concluindo, a utilização de materiais apropriados para o 1.º Ciclo ajuda a desenvolver a compreensão oral por parte das crianças.

2.2.4. A expressão oral

A expressão oral é uma competência essencial na língua materna de cada indivíduo, uma vez que permite “produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 28). Ao entrar no 1.º Ciclo, as crianças são capazes de interagir em momentos de conversa espontânea, instância primária da expressão oral. Compete então à escola proporcionar aprendizagens que levem as crianças a uma expressão fluente e adequada aos vários géneros discursivos do oral. Na perspetiva da educação básica, compete à escola “adoptar uma pedagogia do oral que proporcione ao aluno um saber-fazer de ordem linguística, cognitiva e social” (idem, p. 29) que lhe permita sentir-se um interlocutor fluente.

A competência da expressão oral, em conjunto com a compreensão oral, formam o domínio do modo oral no programa de Português de 2009, enquanto no programa de 2015 formam o domínio da oralidade. Em ambos os documentos existem referências à importância de aprofundar o conhecimento das crianças no domínio da oralidade. É igualmente visível nos descritores de desempenho do programa (Reis, et al., 2009) a interligação de ambas as competências. Inclusivamente é referido que a expressão oral “implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (idem, p. 16), conhecimento que apenas se torna possível se for aliado à compreensão do oral.

No programa de Português de 2015, é referido que o trabalho que o docente faz no domínio da oralidade “influencia a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7). A capacidade de expressão oral, tanto na sua vertente de interacção verbal, como na produção de

pequenos textos, ganha assim uma maior importância, permitindo aos alunos aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral.

De acordo com Florez (1999), “[s]peaking requires that learners not only know how to produce specific points of language such as grammar, pronunciation, or vocabulary (linguistic competence), but also that they understand when, why, and in what ways to produce language (sociolinguistic competence)”. À luz desta definição, importa esclarecer que a competência sociolinguística pode ser descrita como a área que trata das relações entre a linguagem e a sociedade. Menéndez (1990, p. 16) define esta competência como “el análisis de la variedad y variación de la lengua en relación con la estructura social de las comunidades de habla, y en general, el estudio de la covariación de los hechos lingüísticos y sociales”, pelo que a expressão oral, tal como na fase de aquisição, é influenciada pela linguagem da comunidade em que se está inserido.

Um aspeto importante da competência sociolinguística é a noção de registo. Pode-se caracterizá-lo como a ferramenta que permite delimitar o grau de formalidade do discurso. Para que um discurso seja mais ou menos formal, recorre-se a alguns meios como as estruturas gramaticais, a pronúncia, o vocabulário, a entoação, entre outros. Relativamente a este tema, Menéndez (idem, p. 54) refere que “el discurso es regulado de acuerdo con normas y expectativas socialmente reconocidas”, pelo que, nos momentos de treino do oral, o docente terá de compreender que a expressão oral afeta, inevitavelmente, a compreensão e a entoação desempenha um papel importante na interpretação do discurso oral. Assim, a entoação é vista como “uma parte activa da comunicação linguística e desempenha uma função chave na produção e interpretação de sequências discursivas” (Mata, 2008, p. 45).

É a entoação dada às frases e palavras que permite que o ouvinte perceba o sentido do que está a ser dito, ou seja, a entoação “contribuiu de modo significativo para a distinção de valores gramaticais” (idem, p. 46). Torna-se assim imperativo integrar esta especificidade da língua nos treinos das competências orais realizando, por exemplo, exercícios de audição global e seletiva (ver Capítulo 2, secção 2.2.2.).

Ao realizar uma exposição oral, o aluno terá de utilizar não só a sua competência linguística como também a sociolinguística, compreendendo o objetivo do seu discurso e de que forma o deverá produzir.

Na visão de Câmara (1978, p. 15),

quem fala em público tem de atentar para o timbre da voz, para a altura da emissão vocal, para o complexo fenômeno que se chama entoação das frases, bem como saber jogar, adequadamente, com gestos do corpo, dos braços, das mãos e da fisionomia.

Para além da entoação que, como referido, é essencial para a construção de um discurso oral estruturado e coerente, existem outras competências relacionadas com a expressão oral que devem ser trabalhadas com os alunos, pois, tal como o texto escrito, o texto oral requer um planeamento organizado e criterioso.

Tendo como base o GIP (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011, pp. 19-25) e o respetivo capítulo que aborda os aspetos envolvidos no treino do oral, as dimensões que devem ser trabalhadas no que à expressão oral diz respeito são as que se apresentam no quadro 3.

Quadro 3 - Aspetos envolvidos no treino do oral

Competências Articulatorias	Competências Prosódicas	Competências Pragmático-Discursivas	Consciência explícita de fenómenos de variação linguística
Na produção da fala, há que ter em atenção que o aparelho fonador está a imprimir constantemente a uma corrente aérea um conjunto de modificações com consequências a nível das propriedades sonoras da onda que emite. A articulação dos sons que compõem os encadeamentos de material verbal tem de ser feita de forma perceptível e clara.	Propriedades sonoras que tomam como domínio de aplicação unidades maiores do que o segmento (consoante ou vogal). Competências associadas à transmissão de emoções.	Adequação ao contexto, ao tema, ao tempo disponível e, sobretudo, ao alocutário a diferentes níveis: linguístico e comunicativo.	Os alunos devem adquirir uma consciência explícita de que uma língua não é um bloco monolítico de unidades, regras e construções utilizadas da mesma forma por todos os falantes. Existem, então, variáveis que interferem na variação linguística como o grau de formalidade/informalidade; origem geográfica dos falantes; articulação dos sons.

A expressão oral e o treino das competências orais não se resumem à simples exposição de conteúdos. Através da tabela, conclui-se que o trabalho de treino da expressão oral

pode ser um “instrumento relevante para o trabalho explícito acerca de outras competências linguísticas e não linguísticas” (ibidem, p. 19).

Uma vez que as competências articulatórias e prosódicas tomam um lugar de destaque na expressão oral, visto estarem ambas ligadas à articulação e às propriedades sonoras das palavras, o GIP (ibidem, p. 40) sugere a atividade seguinte para ser realizada com alunos do 1º. Ciclo do Ensino Básico.

Apresentação geral: Os alunos são chamados a reproduzirem oralmente pequenos textos que explorem de forma particular recursos fónicos como as rimas, as aliteraões, os esquemas métricos, etc.

Desta forma, pretende-se elevar o nível de consciência explícita das estruturas sonoras da língua e treinar nos alunos uma articulação cuidada, planeada e perceptível.

Descritores de desempenho:

- Dizer textos poéticos memorizados, com clareza e entoação adequadas (1.º Ciclo).
- Reproduzir (...) trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios. (id.)

Conteúdos:

Articulação, acento, entoação, pausa.

Conhecimentos prévios:

Os alunos já participaram em atividades de expressão oral orientada:

Ouvem os outros e esperam a sua vez para falar.

Exercitaram a voz e o ouvido na manipulação de sons da língua.

Distinguem diferentes tipos de entoação.

Este tipo de atividades, direcionadas para o treino da expressão oral, contribuem para diminuir as dificuldades inerentes à realização de uma exposição oral. Tal como refere Câmara (1978, p. 16), existe “uma enorme riqueza de recursos que facilitam extraordinariamente a comunicação linguística, quando são bem empregados; mas, como toda a riqueza, se podem transformar em pesadelo e danação”, levando a que os alunos se “isolem” por não saberem empregar estes recursos. Muitas crianças têm dificuldades em expressar-se, não conseguindo expor o seu ponto de vista nem interagindo com os colegas nos momentos de grupo-turma. Para ultrapassar estas dificuldades, atividades como a anteriormente descrita podem ser desenvolvidas em sala de aula.

2.2.5. A interação oral

A interação oral, tal como a compreensão e expressão, é parte integrante das aulas em qualquer ciclo de ensino. Cabe aos professores de 1.º Ciclo, estimular e desenvolver nos alunos a vontade de comunicar com os seus pares. Para alcançar este objetivo, os alunos devem ser envolvidos em atividades relacionadas com a sua área de interesse e vivências. Autores como Gómez (2016, p. 223) defendem que

la conversación espontánea, como manifestación más auténtica de la oralidad, espacio en el que se manifiestan de modo más natural todas nuestras actividades cotidianas, es el marco ideal para el estudio y análisis de tales hechos y, en general, de la actividad discursiva.

Consultando o Dicionário de Termos Linguísticos no portal da Língua Portuguesa (Dicionário de Termos Linguísticos, 1983), a definição encontrada para «interação» é: “Termo que designa a situação geral de comunicação entre falantes. A interação pode ser realizada em presença ou à distância”. Na visão de Bakhtin (2006, p. 125), “A verdadeira substância da língua (...) [é constituída] pelo fenómeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

A interação oral é uma atividade linguística que desencadeia, progressivamente, a competência comunicativa do falante. O processo de interação, ao permitir a comunicação e compreensão entre locutores, admite assim a aprendizagem da receção e produção de enunciados.

Importa distinguir dois tipos de interação: espontânea e formal. O primeiro diz respeito às interações que partem dos próprios indivíduos, isto é, interações que não são solicitadas nem orientadas. Este tipo de interações surge espontaneamente, pelo que os indivíduos, entre si, são capazes de iniciar, manter e terminar conversas para além de saberem respeitar os princípios que regulam a interação verbal, sendo esta uma competência assegurada pelo processo natural de aquisição (ver Capítulo 2, secção 2.1.). O segundo tipo diz respeito à interação entre locutores em contextos mais formais, como por exemplo um pedido ao diretor da escola, uma conversa com um professor, a apresentação de um trabalho, entre outros.

Relativamente ao treino da interação oral, Giovannini, Peris, Rodríguez, & Simón (1996, pp. 61-62) referem que as atividades propostas aos alunos devem:

- a) ser significativas: o aluno deve falar acerca de coisas que façam sentido para ele;
- b) ser abertas: o aluno deve dizer o que quiser;
- c) incluir um feedback significativo: a correção deve estar relacionada ao conteúdo e não à forma.

De acordo com o GIP (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011, p. 71), para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, as tarefas de treino da interação oral podem centrar-se na análise e produção de um relato oral, sendo que a análise terá como base um ficheiro multimédia. Em seguida, apresentam-se os objetivos a serem alcançados pelos alunos com este tipo de atividade assim como os conhecimentos prévios e os conteúdos a serem trabalhados.

Descritores de desempenho:

- Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar (...).

Conteúdos:

Descrição. Texto oral. Características da fala espontânea e da fala preparada.

Conhecimentos prévios:

Os alunos já terão contactado (...) com textos multimodais.

Realizaram atividades de expressão oral orientada, contaram histórias, relataram vivências, etc.

Inerentes a esta competência do oral existem alguns géneros textuais, tais como o debate e a entrevista. Ambos possuem uma característica comum: são géneros em que se utiliza a interação oral, uma vez que a sua eficácia depende da interação com o(s) outro(s) locutor(es). Estes géneros textuais são ferramentas adequadas em que os professores se podem apoiar para realizar atividades de treino da interação oral.

No caso do debate, a linguagem utilizada costuma variar de acordo com a situação em que os participantes se encontram, podendo ser formal ou informal. No que toca à entrevista, a linguagem deve ser sempre cuidada e, dependendo do perfil do entrevistado, as questões podem ser de carácter mais ou menos formal.

2.3. Géneros textuais orais trabalhados no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As competências orais devem ser desenvolvidas a partir de géneros textuais específicos e diversificados, pelo que, ao ser desenvolvido o seu treino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, deve-se considerar os vários tipos de texto abordados ao longo deste ciclo nos vários anos de escolaridade.

Para além do diálogo, que é a base do oral, outros géneros textuais podem ser utilizados pelo docente no sentido de promover materiais e treinos diversificados. Importa, assim, que o docente se debruce sobre as características específicas de cada tipo de texto tendo em conta os objetivos que pretende alcançar com determinada tarefa de treino, nunca descurando as fases de planeamento, execução e avaliação.

As diferentes tipologias textuais incluem vários tipos de texto que, por sua vez, podem incluir diferentes sequências, “por exemplo, num texto narrativo, é habitual haver sequências de tipo descritivo e de tipo conversacional” (Santiago & Paixão, 2011).

Importa assim distinguir dois conceitos: tipo de texto e género textual. Marcuschi (2004, p. 3), debruçando-se sobre esta distinção, refere que o tipo de texto “designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (...) Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, instrução [e conversação]”. Já o género textual refere-se aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (idem, p. 4).

Embora os tipos de texto sejam limitados, os géneros textuais são numerosos, pelo que, tendo como base o documento com as principais alterações efetuadas ao Dicionário Terminológico (Santiago & Paixão, 2011), o quadro 4 apresenta, de forma sucinta, as características dos tipos de texto típicos do oral trabalhados no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 4 - Características dos tipos de texto típicos do oral (adaptado de Santiago & Paixão, 2011, p. 37)

Tipos de texto	Características	Exemplo
Textos conversacionais	Caracterizam-se por ter funções lúdicas, de intercâmbio de ideias, de comentário de acontecimentos, de agradecimento.	Diálogo e entrevista.
Textos argumentativos	Têm como funções persuadir, refutar, comprovar, debater uma causa, etc., estabelecendo relações entre factos, hipóteses, provas e refutações. Têm abundância de conectores discursivos, que articulam com rigor as partes do texto. O tempo dominante é o presente.	Publicidade e debates.
Textos narrativos	Relatam eventos ou cadeias de eventos; apresentam verbos que indicam ações e tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Têm abundância de advérbios com valor temporal ou locativo.	Conto, romance e novela.
Textos explicativos	Apresentam a análise ou síntese de ideias, conceitos e teorias, com uma estrutura verbal em que predomina o verbo ser com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo ter com complemento direto. Usam como tempo peculiar o presente.	Manuais escolares e relatos.

Tendo em conta os tipos de texto apresentados no quadro 4 e tendo igualmente em consideração que a intervenção foi realizada numa turma do 2.º ano de escolaridade, recorreu-se a dois tipos de texto apresentados no quadro, um deles trabalhado anteriormente pelas crianças. Assim, trabalhou-se o texto narrativo, o texto poético e o texto explicativo, que se encontra presente no quotidiano das crianças, como por exemplo nos manuais escolares. O primeiro foi eleito pelo simples facto de ser aquele com que as crianças se encontravam mais familiarizadas, uma vez que desde pequenas contactam com a narrativa. O texto poético foi seleccionado pela razão contrária: a turma, ao ser acompanhada durante o 1.º ano de escolaridade, revelou desagrado por esta forma textual por não entender o seu significado e a mensagem que transmite. Apesar de desde pequenas lidarem com a poesia em lengalengas e músicas, o problema

reside na forma de transmissão desta forma textual. Os educadores e professores não são sensibilizados para a leitura de poesia nem para a sua compreensão durante a sua formação, problema que se repercute posteriormente no momento de dar a conhecer a poesia aos seus alunos. Pinheiro (2007) citado por Rosa (2009, p. 40) afirma que “os professores precisam ser seduzidos pela poesia e pela literatura de um modo geral, pois assim despertará nos alunos o gosto pela leitura”. Assim sendo, considerou-se oportuno aliar a poesia com as atividades implementadas no sentido de criar gosto e empatia por esta forma literária. O texto explicativo foi, principalmente, aliado a experiências relacionadas com temáticas do Estudo do Meio, cativando os alunos para as tarefas propostas e afastando-as das abordagens tradicionais. Nesta perspetiva, torna-se relevante incidir de forma mais aprofundada sobre os géneros textuais mencionados.

2.3.1. O texto narrativo

Nas obras de literatura infantil e juvenil, verifica-se que a narrativa é dominante e é associada, quase sempre, a histórias para crianças. Relativamente à narrativa para crianças, o conto é o género que se encontra mais presente. Este tipo de género literário conta com personagens pouco complexas e o tempo em que decorre a ação é limitado ao momento mais importante da vida da personagem principal, não tendo importância o que aconteceu antes ou depois desse momento específico (Bastos, 1999).

De acordo com Alves (2012, p. 99), os elementos da estrutura do texto narrativo podem ser divididos em dois ramos:

- (i) os componentes da estrutura da história constituídos pelo espaço, informação sobre personagens, relações causais e ordem temporal dos acontecimentos;
- (ii) a estrutura episódica que integra o meio da história, a ação propriamente dita respeitante ao início do acontecimento, à resposta interna, ao plano, à tentativa, à consequência e à reação/finalização.

Através desta estrutura, conclui-se que o primeiro ramo (i) conjuga os elementos «personagens e contexto», alusivos ao espaço e tempo da narrativa. Estes elementos complementam-se, permitindo ao leitor um melhor aprofundamento da história através da “caracterização das personagens, bem como pela resposta interna das mesmas – os seus pensamentos e sentimentos –, e [da] caracterização do espaço” (idem, p. 100).

O segundo ramo (ii) envolve todos os elementos sequenciais da história, nomeadamente “o início que abre a história e a introdução que a apresenta ao leitor ou ouvinte, bem como a sua finalização que encerra o que a história pretende transmitir” (ibidem).

Entre o início e a sua finalização, a história apresenta uma ação. Esta ação parte de um problema que as personagens tentam resolver no sentido de chegar à sua resolução. Esta etapa da narrativa é designada de «desenvolvimento da história», pois “trata-se da trama que sustenta a narrativa e que vai despoletar um desfecho que encerra o que a história pretende transmitir” (ibidem).

Dentro da própria narrativa, o conto é um dos géneros mais cultivados para crianças. O conto possui dois domínios: fantasia e ficção realista e ambos se debruçam sobre novas problemáticas, atentos ao mundo que rodeia as crianças que os leem (Bastos, 1999).

Adam (1991) citado por Tavares (2007) apresenta, na figura 5, uma estrutura da narrativa com cinco fases.

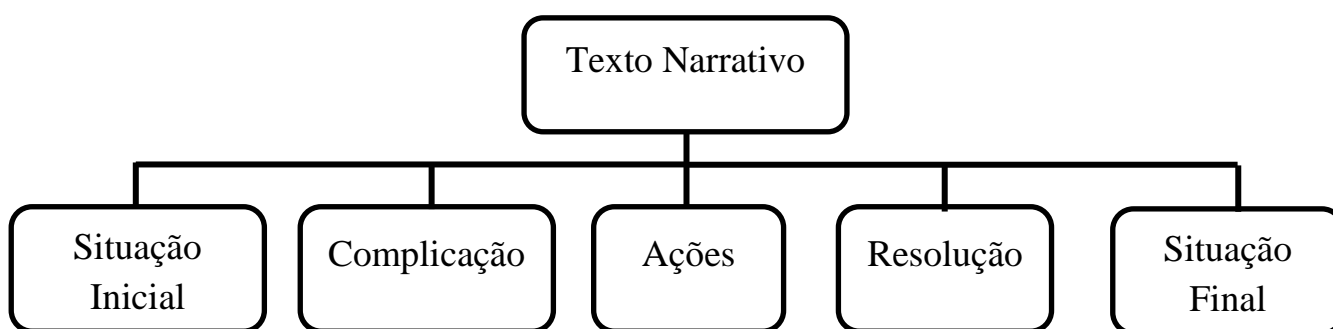


Figura 5 - Sequência das fases do texto narrativo (Tavares, 2007, p. 57)

Comparando o esquema apresentado na figura 5 com as características do conto tradicional referidas por Bastos (1999, pp. 120-121), verifica-se que ambos recorrem à mesma organização: situação inicial e, posteriormente, aparecimento de um problema que leva às ações das personagens. Essas mesmas ações possibilitam uma resolução que termina num final em que tudo volta à normalidade.

O texto narrativo é então caracterizado pelas personagens que se mobilizam no espaço e no tempo em que decorre a história. É igualmente importante frisar que, na narrativa, “não é o narrador que constitui o centro da atenção (...) mas sim as coisas, os lugares, as personagens, os acontecimentos (...) em suma, a história” (idem).

Como afirma Nunes (2015, p. 392) “O texto narrativo permite o afastamento do aqui-agora da enunciação potenciando a aquisição e o enriquecimento da competência linguística através de um processo de manipulação lúdica conducente à descoberta das regularidades e irregularidades da língua”. Desta forma, o contacto dos alunos com obras de tipo narrativo “proporciona-lhes a oportunidade de refletirem sobre as características próprias e normativas da linguagem literária, contribuindo para a construção e sedimentação do seu conhecimento” (idem, p. 394).

2.3.2. O texto poético

“Poetry offers students the opportunity to explore their language, their world, and themselves more deeply than they otherwise would”.

(O’Connor, citado por Melo, 2011, p. 101)

No que concerne ao texto poético, importa refletir sobre o facto de a poesia se apresentar como uma das formas de expressão que mais proporciona à criança momentos para brincar com a linguagem.

De acordo com Sim-Sim (2007, p. 55), a poesia beneficia os alunos em vários aspetos, nomeadamente a “desenvolver a compreensão de poemas, a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e a desenvolver o raciocínio metafórico”. Para além disto, ouvir ler, interpretar e produzir poemas contribui para construir novas possibilidades de comunicação e compreensão e incentiva o crescente domínio da língua pelo aluno.

No que toca à oralidade e ao treino das suas competências, o GIP (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011) refere que a poesia deve ser considerada em atividades que acentuem as propriedades fonéticas dos enunciados, consciencializando os alunos para a importância da compreensão deste tipo de texto.

As rimas infantis, ao desenvolverem a criatividade e a expressão, “familiarizam as crianças com os elementos do texto poético, chamando a sua atenção para (...) o ritmo, os sons, as imagens e os jogos vocabulares, e apoiam-nas na organização da linguagem, nomeadamente a utilitária, a lúdica e a simbólica” (Melo, 2011, p. 109).

Apesar dos benefícios mencionados anteriormente e como tem sido observado por vários profissionais da educação, os jovens não sentem qualquer tipo de ligação com a poesia e não compreendem a sua forma. Este facto, na opinião de Bastos (1999), deve-se a dois fatores: os professores não foram igualmente despertados para a poesia e para se transmitir emoção por este género textual às crianças é preciso senti-la. Verifica-se, então, um ciclo: os jovens de hoje, futuros professores, não são despertados nem conduzidos corretamente pelo que não poderão fazê-lo com os seus alunos.

Neste sentido, Bastos (1999) refere que, para os professores introduzirem o texto poético em sala de aula, devem primeiramente conhecer as características da linguagem poética de forma a compreenderem as suas potencialidades. Esta linguagem caracteriza-se como sendo polissémica, possuindo elementos que induzem sentido como a repetição e o ritmo. Na poesia destinada às crianças, esta linguagem deverá ser adaptada à faixa etária a que se destina.

A poesia para a infância, na visão de Bastos (1999), distingue-se em três grandes grupos: lírica, narrativa e lúdica. Desde o século XIX, a poesia para crianças conta com características marcantes que as atraem para este género textual, sendo elas:

- Olhar poético sobre o real;
- Presença animal;
- Expressão de sentimentos;
- Ludismo;
- Questões sociais.

Autores como Violeta Figueiredo, Carlos Pinhão, Matilde Rosa Araújo, José Jorge Letria e Luísa Ducla Soares redigiram poemas com estas características, tornando-os chamativos e adequados para serem trabalhados em contexto de sala de aula (Bastos, 1999).

Apesar dos esforços de vários profissionais para incluírem a poesia no ensino básico, nos manuais escolares, principalmente nos de 1.º Ciclo, surgem textos de recorte duvidoso, recorrendo à poesia apenas para transmitir valores e utilizando linguagem não-poética (idem, p. 178).

Neste sentido, de forma a contrariar as omissões dos manuais no que à poesia diz respeito e tendo em conta os benefícios desta para as crianças no que concerne ao

desenvolvimento da linguagem, comunicação e compreensão, considerou-se relevante a inclusão desta forma textual num projeto que tem como base o oral.

2.3.3. O texto explicativo

Tendo sido referidos os dois géneros textuais trabalhados durante a intervenção, importa igualmente abordar o tipo de texto explicativo, uma vez que se encontra diariamente presente no quotidiano das crianças, tanto dentro como fora da escola.

O texto explicativo, típico do discurso oral académico, define-se pela intenção de fazer compreender ao destinatário um fenómeno ou acontecimento. Ferrero (2002, p. 4), numa reflexão sobre o ensino-aprendizagem dos textos explicativos, refere que este tipo de texto é caracterizado “por presentar un determinado esquema global prototípico determinado por el contexto cognitivo y la función”.

Tendo em conta a visão de Ferrero (idem), o texto explicativo assume uma determinada estrutura de acordo com a sua função, ou seja, um texto de um exame não terá a mesma apresentação que um texto de um trabalho académico ou um manual escolar. Para além destes, a exposição oral é igualmente um género deste tipo de texto. Ferrero (idem, p. 9) destaca ainda cinco tipos de relações lógicas inerentes a uma explicação: “la enumeración (“collection”), la causalidad (“causation”), el problema-solución (“response”), la comparación (“comparison”) y la descripción (“description”)”.

A estrutura do texto explicativo diz respeito à ordem do raciocínio do locutor, tendo este que enunciar primeiramente o problema e posteriormente a solução, evitando explicações de último momento que não tenham sido anunciadas anteriormente. A autora (idem) considera que um texto explicativo bem estruturado deve possuir algumas características que se encontram apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 - Características do texto explicativo (traduzido de Ferrero, 2002, p. 10)

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS
<p>Contexto cognitivo: o emissor e o recetor não possuem o mesmo grau de conhecimento; o emissor detém um saber que o recetor desconhece.</p> <p>Objetivo pragmático: o emissor propõe-se a fazer compreender, ao recetor, uma questão problemática.</p> <p>Situação: cada género expositivo (artigo científico, artigo de divulgação, artigo de revista, manual escolar, etc.) requer um tipo de explicação distinta (científica, didática, etc.).</p>
CARACTERÍSTICAS TEXTUAIS
<p>Estrutura global: esquemas globais característicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problema-solução; • Causalidade; • Enumeração; • Comparação; • Descrição. <p>Estruturas retóricas ou procedimentos explicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definições; • Analogias: comparações e metáforas; • Reformulações; • Exemplos; • Enumerações; • Descrições; • Causa-efeito.
CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS
<p>Recursos linguísticos que veiculam os procedimentos discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de definir; • de causa e consequência (“porque”, “devido a”, “posto que”, etc.) • Formas comparativas: “como”, “assim”, “igualmente”, “assim como”, etc. • Formas de exemplificação: “por exemplo”, “no caso de”, “como”, etc. • Conectores reformulativos: “a saber”, “por outras palavras”, etc. • Tipos de citação: direta, indireta, etc.

Como referido nas características pragmáticas, cada género explicativo requer, por parte do emissor, uma explicação distinta. Importa então compreender que para determinado género expositivo, o texto (oral ou escrito) necessita de uma estruturação global individual, variando igualmente os procedimentos e o léxico desse mesmo texto. É na variação desses procedimentos que se recorre às características textuais apresentadas e se opta por um esquema global. Cada um dos tipos apresentados (problema-solução;

causalidade; enumeração; comparação; descrição) interliga a informação do texto. Trimble (1985) citado por Ferrero (2002, p. 9) descreve as estruturas retóricas, apresentadas nas características textuais, como uma forma de transmitir a informação de um texto explicativo, facilitada através de esquemas. Estas estruturas propõem-se a ajudar os alunos a compreender e a contextualizar informação de sequências explicativas (idem). No texto explicativo, as estruturas mencionadas materializam-se em diferentes processos (macro e micro – secção 2.2.2.) que se veiculam com as características linguísticas apresentadas no quadro 5 (idem).

2.4. Articulação curricular

Nos programas de Português referidos ao longo do presente projeto (2009 e 2015), assim como nas Metas Curriculares de 2012, verifica-se que a oralidade é um ponto comum a todos. No Programa de Português do Ensino Básico de 2015 (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), o domínio da oralidade possui diferentes objetivos e descritores de desempenho para os três ciclos, dividindo-os por anos de escolaridade, desde o 1.º até ao 9.º ano. Torna-se assim possível para os docentes trabalhá-la de forma autónoma com os alunos, sendo exequível a introdução de materiais e exercícios para o desenvolvimento do treino da competência oral.

Contudo, como referido ao longo deste capítulo, a oralidade é uma capacidade que se encontra presente diariamente no quotidiano dos alunos, não só dentro como fora da escola. Será correto que este domínio seja trabalhado apenas na área do Português? Desta forma, torna-se imprescindível analisar os programas das outras áreas curriculares de maneira a compreender a importância dada à oralidade fora das aulas da língua materna.

No Programa de Matemática do Ensino Básico (Damião, et al., 2013), um dos objetivos previstos para os quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a “comunicação matemática”, na qual o docente deve “trabalhar com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução” (idem, p. 5).

Para além disto, o programa também visa o incentivo por parte do professor a que os alunos exponham as suas ideias e comentem as afirmações dos colegas, mostrando assim se compreenderam ou não o que foi dito e/ou explicado. Com este tipo de comunicação, os discentes poderão desenvolver a sua compreensão e expressão oral aliadas a termos especificamente matemáticos.

No que diz respeito às Expressões, estas dividem-se em Expressão Físico-Motora, Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Plástica. Relativamente à Expressão Físico-Motora, no programa não encontramos nenhum bloco ou objetivo que esteja diretamente relacionado com a oralidade. Porém, uma vez que este tipo de expressão está relacionada com a atividade física e é, por norma, realizada em espaços abertos ou ginásios, a compreensão oral encontra-se presente nas aulas de expressão físico-motora quando o professor explica as regras dos jogos aos alunos, levando-os a compreenderem-nas para que o jogo seja bem executado. Quer a aula seja destinada a exercícios de perícia e manipulação, quer tenha como objetivo realizar ações básicas de deslocamentos e equilíbrios, quer seja no âmbito da ginástica, da patinagem, da dança ou de jogos tradicionais, todas têm como base a compreensão dos exercícios por parte dos alunos. Assim, de forma simples e natural, as crianças desenvolvem a compreensão oral neste tipo de aulas e contactam com um tipo de texto diferente – o instrucional.

Na Expressão Musical, o domínio da oralidade encontra-se presente em vários tipos de jogos realizados com a voz, nomeadamente quando as crianças têm de “Dizer rimas e lengalengas; Entoar rimas e lengalengas; Reproduzir pequenas melodias” (Ministério da Educação, 2004, p. 69). Para além da presença da oralidade, ao cumprirem com estes objetivos os alunos estão igualmente em contacto com a poesia, uma vez que as rimas, as lengalengas e as canções em geral fazem parte da linguagem poética. No bloco que diz respeito à experimentação, desenvolvimento e criação musical, a expressão oral encontra-se presente em atividades de grupo, nomeadamente quando as crianças têm de “Dialogar sobre: meio ambiente sonoro; audições musicais; produções próprias e do grupo; encontros com músicos; sonoplastias nos meios de comunicação com que tem contacto (rádio, televisão, cinema, teatro,...)” (idem, p. 72).

A Expressão Dramática é, das quatro, aquela que utiliza maioritariamente a oralidade nos seus jogos/exercícios. As crianças têm de “Participar na elaboração oral de uma história; Improvisar um diálogo ou uma pequena história; Participar em jogos de

associação de palavras por afinidades sonoras e semânticas; Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto: lendo ou recitando” (ibidem, pp. 83-84).

Por fim, na Expressão Plástica, apesar de estar diretamente ligada com a manipulação de objetos como tesouras, lápis, pincéis, etc., a compreensão oral encontra-se presente nos momentos de explicação, por parte do professor, de técnicas que requerem especial atenção e que seguem determinadas regras como a tecelagem, a costura e as montagens audiovisuais. Assim, neste tipo de atividades, as crianças contactam, também, com o tipo de texto instrucional.

O Estudo do Meio é uma área pela qual, normalmente, os alunos de 1.º Ciclo se interessam devido ao facto de retratar e ensinar sobre o mundo que os rodeia. Como afirma Sá (2002, p. 29), “nas atividades de Ciências, as crianças são estimuladas a falar, descrevendo e interpretando o que observam, procuram palavras novas face à insuficiência de vocabulário para lidar com novas situações, fazem registos escritos, etc.”, pelo que se compreende desde já que a oralidade se encontra integrada nas aulas de Estudo do Meio.

Uma prática comum dos docentes nos momentos de exploração e execução de atividades práticas é solicitar aos alunos que comentem o que observam e, no caso do 3.º e 4.º ano, que registem por escrito essa observação. Uma outra estratégia de ensino neste tipo de situações é o tratamento de situações problemáticas relevantes e de interesse para os alunos, permitindo-lhes “formular hipóteses e delinear estratégias de resolução (incluindo planificações experimentais) para testar/contrastar as hipóteses à luz do corpo de conhecimentos que se possui” (Martins, et al., 2007, p. 34). A observação de documentários e a realização de experiências tendo como base um guião experimental são igualmente práticas docentes num ensino experimental.

Num trabalho de carácter investigativo, nomeadamente nas atividades práticas, o aluno deve “[participar] na definição de uma questão-problema, [envolver-se] nos procedimentos a seguir, [executá-los] e, por fim, [discutir] os limites de validade das conclusões alcançadas” (idem, p. 7). Verifica-se que o envolvimento dos alunos em atividades deste tipo e a sua articulação com a oralidade permite que as crianças interajam com géneros textuais diversificados.

Analisando o Programa de Estudo do Meio (2004), encontram-se diversos objetivos que integram tanto a expressão como a compreensão oral:

Descrever lugares, actividades e momentos passados com amigos, com familiares, nos seus tempos livres...; Comparar-se com os outros; Descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia, da semana; Descrever os seus itinerários diários (casa/escola, lojas, tempos livres...); Enumerar soluções para a qualidade do ambiente (idem, pp. 105-131).

Para além destes objetivos, é referido no programa que “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (idem, p. 101). Como abordado anteriormente, o Estudo do Meio é uma área que, pela curiosidade que desperta nos alunos, poderá servir de base para vários tipos de tarefas, articulando com as diferentes áreas disciplinares. Assim, esta área poderá igualmente servir de mote para exercícios de treino das competências orais, promovendo igualmente “capacidades de pensamento (criativo, crítico, metacognitivo,...) úteis noutras áreas (...) e em diferentes contextos e situações” (Martins, et al., 2007, p. 17).

As atividades práticas mostram-se de extrema importância para o desenvolvimento da criança em vários domínios, incluindo o da oralidade, pois, ao realizar tarefas deste tipo, o aluno deve “Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação” (Ministério da Educação, 2004, p. 103).

Pode-se então concluir que o domínio da oralidade pode ser treinado e interligado com as diferentes áreas curriculares, tornando assim o treino das competências orais mais rico em vocabulário, competências sociolinguísticas, diversidade de géneros textuais e objetivos comunicativos. Com a variedade de opções, o docente poderá partir de um tema que seja do interesse dos alunos e daí criar materiais que desenvolvam as suas competências orais, aliando-as à aprendizagem de novos conceitos de Matemática, Expressões ou Estudo do Meio.

Neste projeto de intervenção, o treino das competências orais foi aliado à área curricular de Estudo do Meio, partindo de temas como o ar, a água e a dentição, e incidindo na temática do ensino experimental das Ciências.

2.5. A avaliação da oralidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A questão da avaliação tem sido alvo constante de discussões e estudos, dado que autores e profissionais da educação não chegam a um consenso relativamente ao papel da avaliação no desempenho escolar da criança.

A avaliação sumativa, por um lado, avalia “o que as crianças sabem e são capazes de fazer” (Pinto & Santos, 2012, p. 334), tendo em conta o que foi ensinado. Este tipo de avaliação traduz-se “em decisões de índole mais administrativa do que pedagógica” (idem), não sendo a melhor solução para os problemas de aprendizagem que se verificam nas escolas. Vários estudos (Seibel & Lavasseur, 2007, citados por Pinto & Santos, 2012, p. 335) apontam que “esta prática não só não resolve nenhum problema, como gera, frequentemente, mais insucesso e desigualdade social”. Por outro lado, a avaliação formativa permite que as crianças se situem face a uma aprendizagem, assim como permite uma reflexão por parte do professor, para que possa alterar a sua estratégia de ensino. Nesta perspetiva, Pinto & Santos (idem) referem que o intuito da avaliação formativa é “determinar o que os alunos tinham aprendido, [e] também para tomar decisões relativamente à ação pedagógica do professor”.

Apesar das diferentes perspetivas, parece existir uma finalidade com a qual todos concordam, a de que a “avaliação é um processo de tomada de decisões sobre as aprendizagens de outro” (idem, p. 334).

É de conhecimento geral que cada aluno possui um ritmo individual de trabalho e de aprendizagem, pelo que seria de bom senso que a avaliação não fosse idêntica para toda a turma. O processo de aprendizagem é complexo pelo que limitar a avaliação

apenas ao seu papel tradicional, isto é, uma simples medida de saberes, para além de uma mão cheia de incertezas, pouco contribui para perceber esta complexidade e ajudar a entender as causas dos erros e contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem (Pinto, Martins, & Sousa, 2008, p. 2).

Surge então, neste âmbito, a avaliação reguladora, referindo que para que o aluno aprenda com os próprios erros, terá de primeiramente ter consciência deles para que o professor possa ajudá-lo a ultrapassá-los (idem). A avaliação surge, na sociedade atual, com um papel de destaque, pois “além de permitir a transmissão de dados relevantes

sobre o desempenho escolar dos alunos, possibilita (...) a aquisição de informações substanciais para ajudar a criança a aprender melhor” (Figueiredo, 2015, p. 33).

No programa de 2015 (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), a avaliação da oralidade é realizada através do desenvolvimento de alguns objetivos:

- Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos.
- Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação.
- Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações.
- Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos.
- Monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos.
- Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas.

Para o desenvolvimento dos objetivos apresentados, são sugeridos tanto no programa de Português de 2009 como no GIP (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011), estratégias de avaliação formadora para a compreensão oral e, principalmente, para a expressão oral. No GIP, a título de exemplo, são sugeridas grelhas de auto e heteroavaliação dos produtos verbais para a expressão oral, assim como o preenchimento de fichas de avaliação para a compreensão do oral. Contudo, o programa de Português de 2015 é omissivo em relação a avaliação formativa pelo que, para o fazer, os professores terão de utilizar os outros documentos apenas como recursos.

Para além disto, no que à avaliação externa diz respeito, o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) elabora anualmente testes intermédios para o 2.º ano de escolaridade, que podem ser utilizados formativamente em sala de aula. Nestes testes, no que concerne ao domínio da oralidade, é avaliada a competência da compreensão do oral.

Estes testes contam com dois cadernos, sendo que o primeiro avalia apenas a compreensão oral dos alunos. Este caderno vem acompanhado de um ficheiro áudio que

contém um pequeno excerto de uma história e a explicação das várias questões que são apresentadas às crianças. Os exercícios destinados à compreensão oral correspondem a vários níveis de compreensão, tais como a compreensão global do texto, a identificação de ideias principais, mas também compreensão de palavras.

Pinto & Santos (2012, p. 333) acreditam que “Estas formas sumativas de avaliação sobre o que as crianças sabem e são capazes de fazer (...) são caracterizadas pelos seus propósitos, que consistem em identificar o que foi aprendido pelas crianças em função do que foi ensinado”, não indo ao encontro dos objetivos da avaliação formativa. Contudo, atualmente, através das provas de aferição é possível aos docentes aferirem os conhecimentos dos alunos e o respetivo grau de desenvolvimento em determinada disciplina. Para além disso, estas provas visam uma consolidação das aprendizagens e dos desempenhos das crianças.

Assim, a avaliação formativa deve ser implementada pelos docentes nas suas salas, uma vez que leva “os alunos a assumirem-se autores da sua própria aprendizagem, de forma a apropriarem-se do sentido da aprendizagem, das ações e da capacidade de autoavaliação” (idem, p. 335), acabando por desenvolver uma avaliação para as aprendizagens.

Uma vez que, durante o 1.º Ciclo, os testes intermédios apenas se realizam no 2.º ano de escolaridade nas escolas que optarem fazê-los, os restantes anos não têm uma avaliação mais formal no domínio da oralidade. Porém, o professor titular pode e deve optar por treinar estas competências tal como tem sido abordado ao longo deste capítulo. Para além deste treino, o professor pode igualmente decidir-se por incluir um grupo nas fichas de avaliação destinado apenas à oralidade, criando assim nos alunos uma prática neste tipo de exercícios. A avaliação formativa neste domínio é importante para o desenvolvimento dos alunos neste, pois este tipo de avaliação “não é apenas o uso de técnicas, mas sobretudo uma postura ética sobre o ensino aprendizagem. A avaliação (...) está orientada para ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar melhor” (Pinto, Martins, & Sousa, 2008, p. 2).

“A avaliação formativa incide não apenas sobre o produto final, mas sobretudo sobre o processo” (Figueiredo, 2015, p. 41), pelo que este tipo de avaliação deve basear-se na evolução da aprendizagem das crianças, ajudando-as a compreender os seus erros e como podem melhorá-los. Consequentemente, a avaliação formativa, no que concerne à

oralidade, deve incidir no progresso das crianças “acompanhado de um conjunto de práticas construídas e construtivas de treino e de aperfeiçoamento das técnicas de comunicação oral” (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011, p. 12).

Ao realizar sugestões coletivas com a turma, o docente estará a permitir que os alunos analisem e compreendam as suas dificuldades, evitando imprecisões, frases inacabadas, erros de léxico, erros de concordância, entre outros. Ao analisarem o seu discurso, as crianças poderão aperfeiçoá-lo.

Com este capítulo, conclui-se que “a insistência no trabalho explícito sobre as competências orais constitui uma relativa novidade no ensino do Português” (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011, p. 17), contudo um treino sistemático e intencional destas competências repercute-se na melhoria dos desempenhos linguísticos e comunicativos dos alunos. Embora seja importante que os professores tomem consciência de que a oralidade e as suas competências devem ser trabalhadas em sala de aula, existe ainda um longo caminho a percorrer relativamente ao programa de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) que, como referido, é omissa quanto à avaliação neste domínio.

De forma a passar para a prática o que foi mencionado neste capítulo, elaborei materiais de treino das competências orais e implementei-os numa turma do 2.º ano de escolaridade. Assim sendo, o capítulo seguinte trata de explicitar o modo como a respetiva intervenção foi concretizada, nomeadamente o paradigma em que se insere, a identificação do método e do contexto de estudo e os procedimentos adotados. Para além disso, trata também da forma como os dados foram recolhidos e analisados.

3. Metodologia

O presente capítulo apresenta a justificação dos métodos investigativos utilizados, iniciando com a definição do paradigma e a identificação do método de estudo. Seguidamente descrevem-se os procedimentos de recolha e tratamento de dados, nomeadamente as estratégias de recolha e os respetivos instrumentos de análise. Para finalizar o capítulo, apresenta-se uma descrição do contexto em que o presente projeto foi desenvolvido assim como dos dispositivos e procedimentos da intervenção.

3.1. O paradigma do estudo

Em qualquer investigação científica, a desmistificação do significado de paradigma encontra-se presente assim como a referência daquele a que o estudo em questão se insere. Desta forma, mostra-se relevante mencionar Thomas Kuhn, o primeiro a abordar este conceito, que definiu este termo como um “conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social” (Coutinho, 2014, p. 9).

Para além de Kuhn, outros autores referem que o paradigma “Além de delimitar drástica e profundamente o âmbito de investigação de uma especialidade, também estabelece o consenso acerca dos fundamentos que devem nortear a prática de pesquisa” (Mendonça & Videira, 2007, p. 171).

Para Latorre (1996) & Bisquerra (1989) (citados por Coutinho, 2014, p. 10), o paradigma é visto como “esquemas teóricos, com caráter didático, que agrupam o conjunto de cientistas que utilizam uma dada metodologia na prática da investigação, constituindo uma comunidade científica”.

Assim sendo, através do paradigma podemos compreender a forma como se produz o conhecimento e de que forma este controla a pesquisa e influencia as decisões do investigador, sendo o seu objetivo alcançar respostas para a sua questão de investigação.

Atualmente existem três paradigmas que se têm mostrado fundamentais para o desenvolvimento de investigações em educação, nomeadamente o paradigma

positivista, o interpretativo e o paradigma sociocrítico (Coutinho, 2014). Atendendo à definição de Alvarado & García (2008, p. 190), o paradigma sociocrítico “Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros”. Para além da visão destes autores, Coutinho (2014) refere que o paradigma sociocrítico requer um investigador participante, produzindo um conhecimento prático através da mudança, algo que alcancei com a estratégia implementada.

Para Coutinho (2014), este paradigma apresenta, a nível metodológico, algumas parecenças com o paradigma qualitativo. Contudo, o paradigma sociocrítico inclui uma componente ideológica que permite a participação do investigador, sendo a finalidade da investigação “libertar, emancipar, melhorar, transformar, criticar e identificar mudanças” (idem, p. 23). Ainda nesta linha de pensamento, Alvarado & García (2008, p. 190) referem que este paradigma defende que “el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos”.

Aguilar (2011) ressalva ainda o “protagonismo que [o paradigma] otorga a los sujetos como agentes activos en la configuración de su realidad, contribuyendo a transformarla”.

Neste sentido, é possível defender que o meu estudo se insere neste paradigma, uma vez que, após identificar um problema que afetava a aprendizagem das crianças (dificuldades na compreensão do que é pedido através da oralidade), defini posteriormente uma estratégia de ação (construí recursos didáticos - fichas e guiões que visaram atividades de escuta ativa) de forma a contornar o problema inicial e abrangendo todos os elementos da turma.

O meu objetivo primordial foi o de compreender de que forma o contacto com diferentes géneros textuais orais influencia o desenvolvimento dos vários tipos de compreensão oral, compreendendo, ainda, se as estratégias por mim implementadas geraram melhorias na compreensão oral dos alunos.

Na investigação educativa, a Teoria Crítica de Jurgen Habermas é uma das que sustenta o paradigma sociocrítico, desafia o reducionismo do paradigma positivista e o conservadorismo do paradigma qualitativo. Esta teoria afirma que o paradigma positivista é excessivamente objetivo e neutro, sendo impensável “quantificar,

generalizar e prever os fenómenos sociais” (Coutinho, 2014, p. 14), enquanto o qualitativo peca pela propensão para a subjetividade e por um cariz pouco interventivo por parte dos elementos participantes.

Apesar de a estratégia escolhida ter sido constantemente adotada de acordo com o contexto, importa frisar que as fichas e os respetivos guiões eram semelhantes de modo a visarem o desenvolvimento, por parte dos alunos, dos vários processos que devem ser mobilizados na compreensão do oral.

Resumidamente, o meu estudo insere-se no paradigma sociocrítico, dado que proporciona uma “acção mais profícua e consequente na medida em que se centra na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas [por outro] (...)” (Coutinho, et al., 2009, p. 357).

3.2. Identificação do método de estudo

A identificação do método de estudo, nomeadamente a justificação e respetiva caracterização da estratégia de investigação escolhida, é essencial para a realização de um trabalho empírico. Neste sentido, importa referir os instrumentos utilizados ao longo da investigação assim como os procedimentos adotados por mim.

Ao termos em linha de conta que a metodologia adotada pelo investigador se baseia numa ação, nomeadamente a de desenvolver a compreensão oral dos alunos através da escuta de textos narrativos, poéticos e expositivos, a metodologia por mim utilizada insere-se na investigação-ação.

Esta metodologia adapta-se ao estudo em vigor, pois na visão de Elliott (1991) citado por Afonso (2005, p. 74) a investigação-ação consiste no “estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior”. Afonso (idem) faz-nos chegar a informação de que Kurt Lewin foi o fundador da investigação-ação e conceptualizou-a como um processo em espiral que materializa a consecução dos objetivos deste tipo de investigação. De acordo com o autor, a investigação-ação tem de ser

realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objecto da pesquisa (...), o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões

práticas do trabalho quotidiano (...) e [tem de existir] um grande eclectismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento de dados (idem).

Tendo em conta o anteriormente referido, conclui-se que a investigação-ação é um processo que visa definir um plano de ação que auxilie na deteção e solução de uma determinada situação/problema social, colocá-la em prática, avaliar a resposta por parte dos participantes e, caso se mostre necessário, proceder-se a uma alteração no respetivo plano de ação com o intuito de conseguir a mudança social pretendida. A investigação-ação é, então, uma metodologia que se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, sendo que o investigador formula princípios através da sua observação, podendo “ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados” (Fernandes, 2006, p. 72).

Do ponto de vista educacional, a investigação-ação coloca os docentes como investigadores das suas próprias práticas, refletindo acerca das mesmas e melhorando-as tendo como base mudanças efetuadas. Esta metodologia desenvolve-se por uma espiral de ciclos e pode ser caracterizada “como um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada” (idem).

Como acima referido por diversos autores, a investigação-ação delineia dois ciclos sendo que o primeiro tem como ponto de partida a definição do problema, isto é, diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática. No presente estudo a dificuldade detetada no contexto de estágio diz respeito à complexidade, por parte dos alunos, da compreensão do que lhes é dito e pedido oralmente. Desta forma planeei cuidadosamente a minha intervenção, criei materiais didáticos – fichas e guiões do oral – com o objetivo de as crianças desenvolverem a sua compreensão oral, passando por todos os tipos e tendo em conta o género discursivo apresentado. Para além das fichas, os guiões nos quais baseei o meu discurso durante os momentos de treino foram elaborados com o intuito de os alunos terem a oportunidade de ouvirem mais do que uma vez as instruções ou pequenos trechos dos textos apresentados, de forma a utilizarem os tipos de compreensão inerentes à compreensão do oral.

Apesar de as crianças perceberem o que lhes comunicam oralmente, dado que este processo é assegurado pela aquisição (cf. Capítulo 2, secção 2.1.), elas não compreendem, muitas vezes, o significado desse discurso. Quando escuta, o sujeito mobiliza vários processos de compreensão do oral, e essa compreensão só será eficaz se houver uma interligação entre o sujeito, o tema e tipo (formal e informal) do discurso e o contexto. Neste sentido, os materiais didáticos incidiram num tipo de estratégia de escuta ativa, tendo em conta os interesses das crianças e o contexto onde estavam inseridas (cf. Capítulo 2, secção 2.2.3.)

A investigação-ação permite ao professor refletir sobre a sua prática, permitindo que este inove e melhore as suas práticas educativas (Coutinho, 2014). Assim, após a minha intervenção, refleti sobre o impacto e a resposta que esta teve no contexto onde foi inserida, observando e analisando os vários dados de que dispunha. Importa referir que após a reflexão, interpretação e integração dos resultados, caso se verificasse que seria necessária uma nova alteração da estratégia implementada, partindo assim para o segundo ciclo, não seria exequível fazê-lo devido ao pouco tempo de que dispomos no contexto de estágio.

É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (Fernandes, 2006, p. 77).

Esta metodologia permitiu que realizasse uma análise crítica dos resultados obtidos durante a intervenção, pelo que se conclui que o meu estudo procurou modificar a minha prática tendo em conta esses mesmos resultados.

3.3. Estratégias de recolha de dados

Durante uma investigação, é fulcral para o estudo e, tendo como base as opções metodológicas adotadas, realizar uma recolha de dados. As técnicas de recolha e respetivo tratamento de dados devem adequar-se aos objetivos e procedimentos do estudo. Coutinho (2014) apresenta-nos várias estratégias de recolha de dados, sendo elas através da observação, questionário, entrevista, métodos não interferentes, *focus group* e testes. Seguidamente, tendo em conta que a minha pesquisa se baseou numa

metodologia qualitativa por meio da investigação-ação, irei descrever e justificar as estratégias adotadas durante o período de investigação.

3.3.1. Observação participante

“A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (...)” (Afonso, 2005, p. 91). No que concerne à observação participante, contrariamente à não obstrutiva e reativa, “o investigador assume um papel ativo e atua como mais um membro do grupo que observa” (Coutinho, 2014, p. 138). Ao optar por esta técnica de observação, o investigador regista as suas observações podendo optar por vários tipos de registo. De acordo com Afonso (2005, p. 93) “as notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação” são o tipo de registo mais comum, para além de que o investigador deve igualmente intervir durante este registo. A observação e o respetivo registo devem ser efetuados regularmente, ao longo do período em que o investigador se encontra no contexto onde irá incidir a sua investigação.

As minhas intervenções diárias focaram-se na observação das crianças nos vários processos das experiências, uma vez que as instruções dadas para que estas tivessem sucesso foram ditas oralmente; a minha observação incidiu, igualmente, no desempenho dos alunos na compreensão dos textos e discursos escutados, no sentido de perceber se estes compreenderam o essencial do que foi escutado; inclusivamente observei os conhecimentos adquiridos através da escuta e visualização de um episódio juvenil referente à dentição e aos seus cuidados.

Pude igualmente acompanhar e observar o momento em que os alunos preencheram as fichas destinadas à avaliação da compreensão oral, tanto dos momentos das experiências como das histórias e do episódio apresentado. Durante estes momentos, pude analisar as interpretações dadas por cada criança às várias questões das fichas tendo em conta as instruções dadas oralmente por mim, no sentido de reestruturar e aperfeiçoar os respetivos guiões. Neste sentido, os registos efetuados foram manuscritos e visaram a descrição de aspetos a melhor e/ou alterar nos guiões, tendo em conta as reações das crianças às instruções ouvidas.

Este tipo de observação “permite que o investigador observe os participantes sem ter de depender do que lhe respondem” (Coutinho, 2014, p. 145), sendo este um aspeto fulcral na minha investigação.

3.3.2. Inquérito por entrevista

“A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente” (Afonso, 2005, p. 97).

Dos três tipos de entrevista definidas por Afonso (2005), aquela que se mostrou mais significativa para o meu estudo foi a *estruturada*, uma vez que incidiu na opinião da professora sobre se os materiais didáticos elaborados e a estratégia adotada ajudaram as crianças no desenvolvimento de competências de compreensão oral.

As questões estavam direccionadas para perguntas de foro pessoal incidindo na sua perspetiva e experiência, de modo a compreender se os materiais fornecidos foram úteis para o desenvolvimento da compreensão oral. Tive igualmente o cuidado de “pedir exemplos, (...) [e] clarificações” (idem) no sentido de evitar que a docente respondesse de forma pouco clara. A entrevistada respondeu então “a uma série de perguntas preestabelecidas” (idem, p. 98) e, no que concerne a regras de aplicação, tive igualmente o cuidado de “respeitar sempre a sequência das perguntas e a sua exacta formulação, não deixar que outra pessoa [interrompesse] a entrevista (...) nunca sugerir uma resposta nem mostrar se [concordava ou discordava] de uma resposta (...) nunca interpretar o significado de uma pergunta” (idem).

De forma a não perder qualquer informação, a entrevista foi “gravada e transcrita para posterior análise e interpretação o que [implicou] recorrer a técnicas de análise de conteúdo” (Coutinho, 2014, p. 142).

3.3.3. Testes

Na visão de Coutinho (ibidem, p. 144) “Os testes são uma técnica de recolha de dados que se destinam à avaliação de conhecimentos (...) entre muitas outras variáveis de foro cognitivo e mesmo socioafetivo”.

De forma a analisar o progresso das crianças a nível da compreensão oral, implementei atividades de escuta ativa e criei materiais didáticos, nomeadamente guiões e fichas para o desenvolvimento da compreensão oral, que tiveram como objetivo estimular as crianças a compreender o que lhes era dito oralmente. Na opinião de Coutinho (idem, p. 145), o facto de o investigador poder construir e desenvolver testes que apoiem o seu estudo é um dos pontos fortes deste tipo de estratégia de recolha de dados.

Nesta investigação, os testes foram “construídos a partir de uma amostra significativa dos conteúdos treinados” (Afonso, 2005, p. 106) uma vez que segui um padrão constante nas várias fichas apresentadas aos alunos.

Importa, novamente, referir que as fichas realizadas continham um conjunto de exercícios-modelo presentes no GIP (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011), assim como os seus respetivos guiões cumpriram com objetivos previstos neste mesmo documento. Para além disto, os testes realizados pelos alunos mostraram-se uma parte fundamental desta investigação, pois só através da análise dos mesmos consegui compreender se houve progressos na aprendizagem das crianças.

De forma a avaliar se houve progressão, recorri a testes intermédios do 2.º ano de escolaridade já existentes, ou seja, utilizei um instrumento estandardizado. Na visão de Coutinho (2014, p. 114), “um teste estandardizado bem aplicado garante ao investigador a qualidade dos dados” para além de que traz métodos de correção específicos de forma a prevenir a obtenção de resultados inválidos. Neste sentido, utilizei estes testes antes de iniciar a minha intervenção, assim como no final, permitindo assim observar o impacto da estratégia implementada.

A avaliação da compreensão oral das crianças é um processo complexo, mas fundamental. Para tal, os alunos têm de atingir alguns objetivos propostos pelo programa de Português de 2015 (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 5) através de estratégias de avaliação formadora, utilizando como recurso documentos já existentes como o GIP e o programa de Português de 2009 (cf. Capítulo 2, secção 2.5.).

As questões que constam nas fichas elaboradas para o desenvolvimento da compreensão oral foram baseadas nos tipos de itens apresentados nos testes intermédios (IAVE), realizados na fase de pré-teste e pós-teste. Relativamente ao tipo de resposta, os itens podem ser de «seleção» ou de «construção» (IAVE, 2014).

Os itens de seleção envolvem a escolha da resposta correta de entre várias opções de resposta enquanto os itens de construção requerem a produção de uma resposta de acordo com as instruções fornecidas (ibidem). A figura 6 apresenta os tipos de resposta mencionados e os formatos que lhes estão subjacentes.

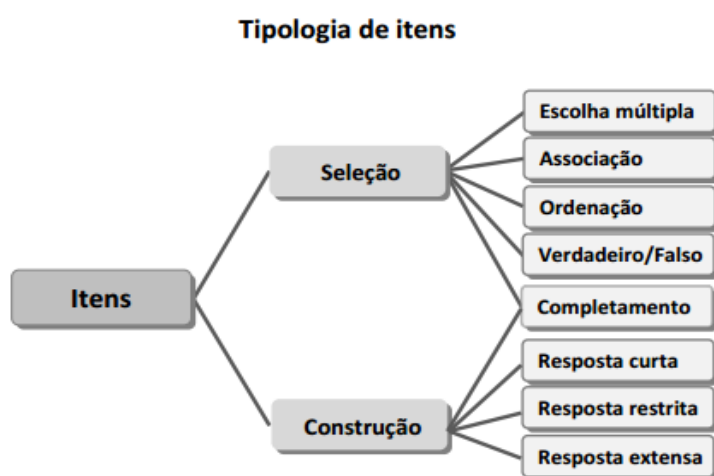


Figura 6 - Tipologia de itens (IAVE, 2014, p. 2)

3.4. Análise de dados

A análise de dados num estudo qualitativo, como o presente, é “uma tarefa tão crucial quanto a ‘problemática’” (Coutinho, 2014, p. 216), existindo diferentes abordagens para a recolha e interpretação dos dados obtidos durante a investigação.

Gil (1999), citado por Teixeira (2003, p. 191), diz-nos que “A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” pelo que a análise de todo o material recolhido é fundamental para tirar conclusões do estudo realizado.

Uma vez que um estudo desta natureza produz uma grande quantidade de informação descritiva que precisa de ser reduzida, cabe ao investigador identificar padrões de

pensamento ou comparar sistematicamente os dados obtidos no sentido de captar a informação relevante e de recolher aquela que considera mais útil para que o fenómeno do seu estudo seja compreendido (Coutinho, 2014, p. 216).

3.4.1. Instrumentos

Dada a problemática em estudo centrar-se no desenvolvimento das competências dos alunos no domínio da oralidade e sendo esse desenvolvimento observável através dos resultados obtidos nas fichas criadas, concebi tabelas de avaliação no sentido de analisar o percurso de cada criança ao longo das várias semanas em que os guiões e as fichas para treino da compreensão foram implementados.

Uma vez que a construção destes materiais teve como modelo testes intermédios já existentes e exercícios presentes no GIP (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011), as tabelas de avaliação elaboradas basearam-se igualmente nos critérios específicos mencionados nos testes intermédios. Optei por este procedimento de análise, uma vez que ao usar “um instrumento já existente contribuímos para o conhecimento das suas propriedades e valor, sobretudo se se trata de uma variável central para o domínio de estudo em causa” (Coutinho, 2014, p. 111).

Para além do anteriormente mencionado, a validade e a fidelidade são duas características que um instrumento de análise de dados deve possuir, de forma a garantir a qualidade e veracidade dos dados. Portanto, estes dois fatores levaram à adaptação uma grelha de avaliação disponibilizada pelo IAVE, uma vez que, como referido na secção anterior, as várias questões apresentadas nas fichas têm um carácter idêntico às apresentadas nos testes intermédios, pois ambos visam a progressão das crianças na área da compreensão do oral.

Para a elaboração da tabela e a respetiva avaliação, tive em conta os vários tipos de compreensão presentes nos testes e fichas, tais como a compreensão global, compreensão literal e inferencial, extração de significado, reorganização e compreensão crítica.

Ao analisar as fichas e respetivas grelhas de avaliação “é preciso comparar enunciados e ações entre si (...) durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos

marcos pertinentes à investigação” (Coutinho, 2014, p. 221), nomeadamente as notas de campo, a entrevista realizada à professora, as gravações efetuadas durante os momentos de intervenção e a fundamentação teórica do estudo. De acordo com Coutinho (idem, p. 222) “A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação”, para além de que se pode compreender qual o impacto que a minha intervenção teve nos alunos e se cumpri com o objetivo a que me propus quando iniciei esta investigação.

3.4.2. Procedimentos

A informação proveniente das fichas e, posteriormente, das grelhas de avaliação foi organizada em gráficos de barras tendo sido depois analisada. Para a análise das resoluções dos alunos, dividi a tarefa em duas partes: primeiramente concentrei-me nos itens de seleção e só posteriormente analisei os itens de construção. Nos itens de construção existentes nas fichas, nomeadamente de resposta curta e de resposta restrita, não foram considerados os erros ortográficos dos alunos, uma vez que não são relevantes para esta investigação.

A análise dos resultados foi dividida por género textual e, dentro de cada género, por tipo de compreensão. Na figura 7 são apresentados os critérios de classificação por tipo de item e pelos respetivos tipos de compreensão.

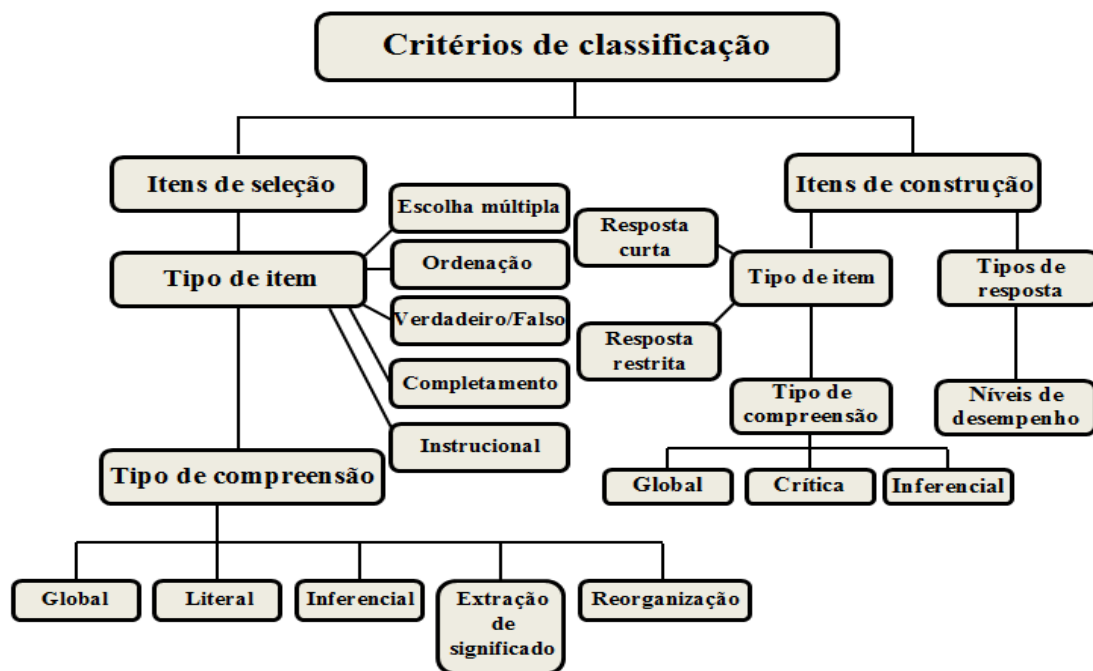


Figura 7 - CritÉrios de classificaÇão dos itens de resposta de seleÇão e dos itens de resposta de construÇão

De acordo com o esquema anterior, os itens de seleÇão foram classificados de acordo com o tipo de cada de item e o tipo de compreensão que lhe estÁ subjacente. Importa referir que o tipo de item «instrucional» diz respeito aos itens cujo objetivo é que os alunos cumpram instruções dadas oralmente.

Os itens de construÇão, analisados posteriormente, foram classificados de igual modo, isto é, de acordo com o tipo de cada item e o tipo de compreensão que lhe estÁ subjacente que, nestes casos, é apenas de compreensão global, crítica e inferencial. Uma vez que as respostas das crianÇas neste tipo de item podem variar, foi criado um critÉrio que diz respeito à classificaÇão das respostas consoante níveis de desempenho.

Relativamente às categorias de resposta dos itens de seleÇão, a figura 8 mostra de que formas foram categorizadas.

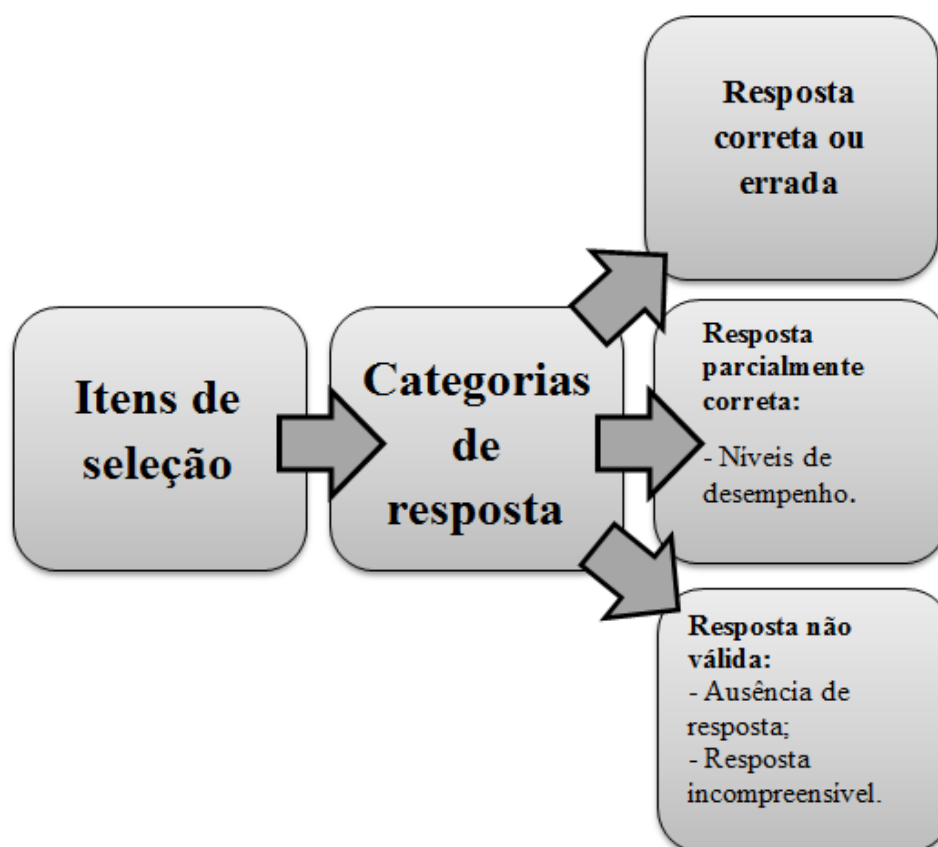


Figura 8 - Categorias de resposta dos itens de seleção

Analisando as categorias de resposta, compreende-se como resposta correta aquela que corresponde à solução correta do item, contrariamente, a questão foi considerada como errada. Foram igualmente consideradas erradas aquelas respostas que não corresponderam ao que é pedido no enunciado, como por exemplo assinalar mais do que uma resposta num item de escolha múltipla.

As respostas parcialmente corretas dizem respeito às questões de verdadeiro e falso e completamento, pois são aquelas em que os alunos podem acertar parte da resposta. De forma a ajudar a análise, foram criados níveis de desempenho somente para estes itens. Por exemplo, para um item de completamento em que “a resposta implica o preenchimento de espaços em branco numa frase, num texto, ou noutro suporte, mediante a seleção de palavras, de expressões ou de imagens fornecidas” (IAVE, 2014, p. 1) no caso de haver quatro espaços para preencher, os níveis de desempenho são:

- I. Preenche corretamente os quatro espaços;
- II. Preenche corretamente três espaços;
- III. Preenche corretamente dois espaços;
- IV. Preenche corretamente um espaço;
- V. Dá outra resposta.

As respostas não válidas dizem respeito a duas situações: quando o aluno não respondeu ao item; quando a resposta não está compreensível devido a erros ortográficos ou não está legível, isto é, não se compreende o que está escrito.

No que concerne as categorias de resposta dos itens de construção, estas foram classificadas de acordo com níveis de desempenho. Para as fichas que tinham itens de resposta curta – *A Princesa da Chuva*, *Poema Ar*, *Experiência 4 – A água como apoio e Programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes* (ver Apêndice II) – foram utilizados os seguintes níveis de desempenho:

- I. Escreve a palavra/expressão correta;
- II. Dá outra resposta, utilizando uma palavra/expressão do texto/discurso escutado;
- III. Dá outra resposta;
- IV. Não responde.

De forma a facilitar a compreensão dos dados, apresentei os níveis de desempenho atingidos pelos alunos através de gráficos de barras, referindo o número de alunos que atingiu cada nível.

Para classificar os itens de resposta restrita existentes nas fichas *Experiência 1 – O ar ocupa espaço?*, *Experiência 3 – O ovo que flutua* e *Programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes* (ver Apêndice II), foram utilizados os seguintes níveis de desempenho:

- I. Responde à pergunta e justifica de forma clara;
- II. Responde à pergunta e justifica de forma incompleta;
- III. Responde à pergunta, mas não justifica;
- IV. Apresenta uma justificação sem responder à pergunta;
- V. Dá outra resposta.

Para os níveis de desempenho em que a criança apresenta uma justificação, nomeadamente os níveis I e IV, foram igualmente analisados três tópicos:

- a) Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
- b) Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
- c) Apresenta razões relacionadas com a experiência/o programa juvenil.

Para analisar estes dados, apresentei primeiramente gráficos de barras referindo o número de alunos que atingiram os diferentes níveis de desempenho. Em seguida, com recurso ao mesmo tipo de gráfico, apresentei a análise do conteúdo referente aos tópicos «Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos», «Quantas razões apresenta para justificar a resposta» e «Apresenta razões relacionadas com a experiência/o programa juvenil». Importa referir que o nível «Dá outra resposta» foi aplicado quando o aluno não respondeu ao item, quando a resposta não está compreensível devido a erros ortográficos ou não está legível, isto é, não se compreende o que está escrito. É igualmente importante esclarecer que, para o tópico «Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos», foram considerados os conectores cuja função é explicar e/ou introduzir uma relação de oposição/causa, ou seja, os conectores causais e explicativos, pois os itens com este tipo de resposta pretenderam que o aluno aliasse a resposta dada a uma ou mais justificações, recorrendo a conectores com as funções mencionadas anteriormente.

Ao tópico **a)** encontra-se inerente uma compreensão crítica que, por sua vez, se encontra presente apenas nas fichas do texto explicativo, pelo que importa esclarecer a importância da análise dos conectores mencionados em **a)**. Como afirmam Costa, Cerqueira & Carreto (2017, p. 2), “para se escreverem textos de carácter argumentativo, é necessário dispor de algumas competências textuais”, como os conectores mencionados em **a)**, que suportam a afirmação. No sentido de compreender se alunos do 2.º ano de escolaridade possuem este tipo de competência textual, necessária à argumentação, os itens elaborados implicavam “uma tomada de posição ou a explicitação da opinião face a personagens e acontecimentos dos textos” (idem, p. 4). O discurso oral escutado pelos alunos possuía sequências predominantemente explicativas, pelo que se quantificaram os conectores mencionados em **a)**, típicos do género explicativo de forma a perceber se os alunos estabeleceram a ligação entre o seu ponto

de vista e a justificação apresentada. Na visão das autoras (ibidem, p. 2), conectores causais e explicativos são essenciais para a escrita de textos de carácter argumentativo.

Na síntese feita aos resultados, exceto no género explicativo, representei, através de um gráfico de barras, os resultados dos alunos nos itens de seleção especificando o tipo de compreensão associado a cada item, assim como também apresentei uma síntese dos resultados obtidos nos itens de construção. Para os dados que se inserem no «texto explicativo», os resultados foram representados tendo em conta a percentagem de acerto global da turma nos vários itens, especificando igualmente o tipo de compreensão. Neste género, é também realizada uma síntese global dos resultados obtidos nos itens de construção.

A informação dos resultados encontra-se dividida em três fases: Fase de pré-teste, fase de intervenção e fase de pós-teste. Os resultados são apresentados de acordo com a fase em que foram realizados, estando diferenciados por género textual.

Importa salientar que os critérios de classificação utilizados nos testes intermédios efetuados nas fases de pré-teste e pós-teste tiveram como base critérios já existentes, pelo que as categorias de resposta foram baseadas nos níveis de desempenho apresentados pela entidade que produziu os testes (IAVE)².

3.4.3. Transcrições do oral

A transcrição do oral é um processo minucioso e o transcritor, nas palavras de Ramilo & Freitas (2001, p. 55), “não deverá ser zeloso ao ponto de tentar resolver todas as lições (...) [e] não deverá subtrair elementos do texto, ainda que sejam geradores de confusão e dificultem a inteligibilidade”. Na visão destes autores, dois dos aspetos mais marcantes da linguagem oral são a pontuação e as pausas, pelo que o sistema de representação adotado pelo transcritor deve servir os seus propósitos.

Neste sentido, procurei um sistema de transcrição que não se afastasse da ortografia vigente e, consequentemente facilitasse a compreensão e interpretação das transcrições por parte do leitor. Dos sistemas de transcrição apresentados pelos autores, aquele que

² Consultar critérios de avaliação dos testes intermédios de Português de 2014 e 2015 no link: <http://bi.iave.pt/exames/exames/testes/700/?listProvas>

mais se adequa a estas características é o REDIP, pois é aquele que “mantém grande parte dos sinais ortográficos, o que torna as transcrições mais subjectivas e graficamente mais complexas” (ibidem, p. 58).

Assim sendo, na passagem dos diálogos gravados e da entrevista, procurei respeitar as características próprias do registo oral. Foi feita uma transcrição ortográfica da fala gravada, pelo que as normas de transcrição seguidas sistematizam-se no quadro 6, onde se apresentam os sinais de pontuação utilizados e a respetiva interpretação.

Quadro 6 - Referências de transcrição ortográfica do projeto REDIP (Ramilo & Freitas, 2001, p. 58)

Pausa (sintáctica) longa		Pausa (sintáctica) breve	Outras pausas
Contexto declarativo	.	,	...
Contexto interrogativo	?		
Contexto exclamativo	!		

Efetuada a recolha de dados e transcritos os diálogos e a entrevista, iniciei a análise destas transcrições, tendo por base os objetivos e as questões de investigação previamente traçados.

Para a análise dos diálogos estabelecidos com os alunos, debrucei-me sobre aspetos do meu discurso que refletissem características do texto explicativo, tal como explicitações e explicações, e da interação oral, tal como instruções e perguntas. Inclusivamente, foi feita uma análise dos tipos de frase empregados no meu discurso, refletindo sobre o vocabulário utilizado.

De forma a analisar as declarações dadas na entrevista pela professora cooperante houve, primeiramente, uma releitura de forma a identificar aspetos relevantes a serem analisados. Posteriormente, realizou-se uma análise interpretativa destes aspetos, relacionando-os com os resultados obtidos na investigação assim como com as questões delineadas inicialmente (cf. Capítulo 1).

3.5. O contexto de estudo

3.5.1. A instituição

Esta investigação foi desenvolvida numa escola básica, do ensino público, localizada no distrito de Setúbal. Desde setembro de 2003 que a escola possui novas instalações e encontra-se vocacionada para as valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola insere-se num meio que nos últimos anos tem sofrido um crescimento populacional acelerado, com o surgimento de algumas urbanizações na área envolvente da escola.

Esta instituição apresenta uma arquitetura modernista e, como é recente, tendo 13 anos de funcionamento, as suas instalações são ótimas não só pelas boas condições, mas também pelo seu bom estado de conservação. O ambiente entre toda a comunidade escolar é de uma relação de proximidade, afeto e compreensão, facilitando a vivência tanto das crianças como dos profissionais.

3.5.2. A turma

A minha intervenção foi desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade. A turma era heterogénea, constituída por vinte crianças, sendo dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. A razão pela qual a turma possuía um baixo número de crianças devia-se ao facto de existirem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, e dois alunos com Planos Educativos Individuais (PEI).

Após uma análise cuidada ao Plano de Turma (Plano de trabalho da turma do 2.º ano, 2015) que continha uma breve caracterização, foi possível perceber que este grupo provinha de famílias com um nível socioeconómico médio-baixo, assim como o nível de escolaridade dos pais das crianças era maioritariamente ao nível do ensino básico e secundário. De acordo com o mesmo documento (idem), a turma integrava crianças descendentes de famílias búlgaras e africanas, contudo todas possuíam nacionalidade portuguesa, não existindo alunos de Português Língua Não Materna (PLNM).

No que diz respeito ao aproveitamento da turma, tendo por base o relatório de avaliação da professora titular (Relatório de Avaliação Diagnóstica, 2015), foi possível verificar que os alunos apresentavam diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem. De acordo com o relatório de avaliação, existiam dois alunos, para além daqueles abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, que apresentavam dificuldades de aprendizagem e um ritmo de trabalho lento, não conseguindo acompanhar a restante turma. Tendo em conta as observações realizadas por mim neste contexto, grande parte da turma encontrava-se desperta, interessada e curiosa perante o processo de ensino-aprendizagem, gostando de interagir.

No que se refere à área do Português, foi possível constatar, no relatório de avaliação da professora titular (Relatório de Avaliação Diagnóstica, 2015), que a turma, no geral, não possuía dificuldades na expressão oral, contudo apresentava algumas dificuldades e limitações na leitura, na escrita e na compreensão oral de um discurso mais formal, como por exemplo no cumprimento de instruções orais dadas pela professora. Para chegar a estas conclusões, a professora titular utilizou materiais, nomeadamente fichas elaboradas pela própria, que continham exercícios da matéria lecionada no ano anterior, permitindo-lhe compreender em que nível os alunos se encontravam nos diferentes domínios. Para além disto, para elaborar o relatório, a professora baseou-se igualmente em registos escritos efetuados pela própria no ano anterior e na observação direta durante as aulas.

3.6. Descrição dos dispositivos e instrumentos de intervenção

Realizei a minha intervenção ao longo de três semanas no contexto referido. Durante este período, todas as crianças da turma, à exceção dos dois alunos com NEE, um que nunca compareceu à escola desde o início do ano e outro que se encontrava com a psicóloga destacada, realizaram três vezes por semana fichas para treino da compreensão oral que tinham como suporte um guião de compreensão das respetivas fichas³.

³ Este tipo de atividades para o treino do oral encontra-se sugerido no capítulo III do GIP (2011, p. 37)

Importa esclarecer que, uma vez que as intervenções foram realizadas sempre no mesmo horário, os alunos com NEE que se encontravam no apoio especializado assim como o aluno que se reunia semanalmente com a psicóloga não tiveram a possibilidade de participar nestes momentos.

Relativamente aos guiões do oral, a sua utilização teve como objetivo orientar os alunos durante a realização da ficha, sendo que tiveram de realizá-la de acordo com as minhas instruções. Cada guião foi elaborado de acordo com as atividades modelo para treino das capacidades de compreensão oral que constam do GIP (2011). Desta forma, os meus guiões (ver Apêndice I – Guiões do oral) centraram-se em “atividades destinadas a ensinar os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente” (idem, p. 29), fundamentais para o desenvolvimento desta competência.

As fichas elaboradas (ver Apêndice II) precederam a escuta de instruções ou de textos (narrativos, poéticos e orais) e apresentam itens de seleção e de construção, tendo cada um destes vários tipos de resposta. Mais concretamente, as fichas para o desenvolvimento da compreensão oral são constituídas por (i) itens de escolha múltipla; (ii) itens de verdadeiro e falso; (iii) itens de completamento com e sem chave; (iv) itens de cumprimento de instruções; (v) itens de ordenação; (vi) itens de resposta curta e (vii) itens de resposta restrita (cf. Capítulo 3, secção 3.3.3.).

A pertinência da aplicabilidade das fichas e respetivos guiões fundamenta-se também no facto de estes incidirem em perguntas de compreensão em vários níveis: compreensão global, identificação de ideias principais, conhecimento lexical, seleção de informação explícita, interpretação de informação implícita, interpretação do sentido de expressões e interpretação crítica. Neste sentido, os materiais didáticos elaborados tiveram como objetivo auxiliar as crianças no desenvolvimento das várias capacidades da compreensão oral.

No sentido de aferir se as atividades implementadas e os materiais elaborados contribuíram para o desenvolvimento da compreensão oral por parte das crianças, utilizei como recurso dois testes intermédios de Português do IAVE para o 2.º ano de escolaridade, dos anos de 2014 e 2015 respetivamente. Inicialmente, antes da intervenção didática que visou desenvolver capacidades de compreensão oral e de forma a compreender os níveis de desempenho individuais das crianças, a turma realizou o teste intermédio do ano de 2014, especificamente o grupo I, destinado ao oral.

De forma a contextualizar o preenchimento destas fichas e tendo observado em momentos anteriores o entusiasmo das crianças por atividades experimentais, durante duas semanas foi escolhido um tema relacionado com o Estudo do Meio e foram realizadas duas experiências por semana, uma por dia, seguidas da realização de uma ficha sobre o que aconteceu durante a experiência, assim como sobre o que foi observado e concluído. No terceiro dia de intervenção, os alunos puderam ouvir, sem qualquer suporte escrito, um texto relacionado com o tema que estava a ser trabalhado nessa semana e preencher igualmente uma ficha.

Na terceira e última semana de intervenção, a turma teve a oportunidade de visualizar no quadro, através de uma projeção, um episódio do programa juvenil “Sid Ciência”, que retratava o tema abordado na aula de Estudo do Meio nesse mesmo dia.

Em todos os dias de intervenção, antes de dar início às experiências ou à leitura dos textos, abordei o tema que iríamos trabalhar, questionando os alunos sobre o que sabiam acerca desse tema e trocando ideias.

Para uma melhor compreensão das três semanas de intervenção, o quadro 7 apresenta as atividades implementadas para o treino da compreensão oral durante as três semanas de intervenção.

Quadro 7 - Atividades realizadas durante as três semanas de intervenção

Semanas \ Dias	Dia 1	Dia 2	Dia 3
Semana 1	Experiências com o ar: O ar ocupa espaço?	Experiências com o ar: O ar tem peso?	Audição de um texto poético: Ar de Maria Antonieta Nabais.
Semana 2	Experiências com a água: O ovo que flutua.	Experiências com a água: A água como apoio.	Audição de um excerto do texto narrativo: A Princesa da Chuva de Luísa Ducla Soares.
Semana 3	Visionamento do programa “Sid Ciência – A escovagem dos dentes”.		

➤ **Semana 1**⁴

No primeiro dia, pedi aos alunos que me dessem as suas opiniões sobre a razão pela qual o ar é tão importante para a nossa sobrevivência. Após ouvirem as opiniões uns dos outros e após terem chegado todos a um consenso sobre a sua importância, pedi-lhes que enunciasssem vocábulos relacionados com o tema e, à medida que eram ditos, escrevia-os no quadro para que todos pudessem vê-los. No final, perguntei se concordavam com o que tinha sido dito e a razão pela qual concordavam ou não.

Posto isto, questioneei a turma sobre o facto de o ar ocupar ou não espaço. A maioria das respostas tendeu para o «não», pelo que propus que verificassem as suas respostas através de uma atividade experimental. Ao observar que esta ideia foi recebida com agrado, informei os alunos de que as atividades seriam realizadas aos pares e que não teriam qualquer guião com os passos a seguir, pelo que teriam de me ouvir atentamente para realizar a experiência⁵ com sucesso.

Durante a experiência, os pares ajudaram-se mutuamente para que a atividade fosse bem-sucedida assim como, ao longo da sua execução, foram trocando ideias sobre o resultado final.

Com o término da experiência questioneei, individualmente, alguns alunos sobre as conclusões a que tinham chegado. Dei ênfase ao facto de, apesar de o ar não se ver, se encontrar presente e de muitas vezes criarmos conceções erróneas, pelo que podemos sempre verificar se estamos ou não corretos. No final, em conjunto com a turma, escrevi a conclusão da experiência no quadro para que todos ficassem com o registo no caderno diário. Seguidamente, distribuí as fichas para o desenvolvimento da compreensão oral (ver Apêndice II – *O ar ocupa espaço?*) referentes a esta experiência e executei-as com os alunos, tendo como base o guião de implementação do oral alusivo (ver Apêndice I – *O ar ocupa espaço?*), também, a esta atividade experimental. Importa esclarecer que apenas eu tinha acesso ao guião, sendo que os alunos tinham de compreender as minhas instruções orais, contidas no guião, para poderem realizar a ficha.

Durante o preenchimento das fichas, os alunos trocaram ideias com os colegas sobre a experiência assim como me colocaram questões sobre a ficha e sobre as minhas

⁴ Consultar planificação semanal no apêndice III

⁵ Consultar materiais e procedimentos da experiência *O ar ocupa espaço?* no anexo I

instruções à medida que eram dadas. Dado que os materiais criados tinham como intuito o treino para desenvolver as competências orais e não uma avaliação sumativa, permiti que os alunos trocassem ideias entre si e colocassem questões relacionadas com a atividade experimental. Com isto, tive também como objetivo que as crianças contactassem com novos vocábulos característicos deste tipo de atividades.

No segundo dia, voltei a questionar a turma sobre outra característica do ar, nomeadamente se este tem peso. Uma vez mais, as respostas foram maioritariamente negativas, contudo neste dia alguns alunos afirmaram que teriam de realizar uma atividade experimental para poderem comprová-lo.

Assim sendo, demos início à experiência⁶ que foi executada da mesma forma que a anterior. No final, tirámos novamente as conclusões em conjunto e anotámo-las no caderno diário. De igual forma, distribuí as fichas (ver Apêndice II – *O ar tem peso?*) da atividade experimental baseando-me no respetivo guião (ver Apêndice I – *O ar tem peso?*).

No terceiro dia, disse aos alunos que, agora que já conheciam um pouco melhor o ar e as suas características, iriam ouvir um texto cujo tema era o ar, sendo esse também o seu título. De forma a ajudá-los a compreender o poema (ver Anexo III), antecipei que se tratava de uma comparação entre a palavra «ar» e o ar em si.

Fiz a leitura do poema duas vezes, pausadamente. Em seguida, distribuí as fichas (ver Apêndice II – *Poema Ar*) e o processo de preenchimento foi idêntico ao das experiências, apoiando-me igualmente no respetivo guião (ver Apêndice I - *Poema Ar*).

➤ **Semana 2⁷**

O processo de introdução da temática da água deu-se de forma semelhante ao efetuado na semana anterior com o tema do ar. Nesta semana, os alunos puderam observar, através da atividade *O ovo que flutua*⁸, que na água salgada alguns corpos/objetos flutuam, ao contrário do que acontece se forem colocados em água doce, devido à sua

⁶ Consultar materiais e procedimento da experiência *O ar tem peso?* no anexo II

⁷ Consultar planificação semanal no apêndice IV

⁸ Consultar materiais e procedimentos da experiência *O ovo que flutua* no anexo IV

densidade. Este tipo de atividades “visam encontrar resposta para uma questão-problema (...) e proporcionar ao aluno o desenvolvimento da compreensão de procedimentos próprios do questionamento” (Martins, et al., 2007, p. 40), algo que foi desenvolvido através da observação da resposta à questão feita inicialmente. Para além disto, os alunos compreenderam, através da atividade *A água como apoio*⁹, que a água exerce uma força sobre os materiais quando estes são colocados dentro dela, no mar, ou dentro de um recipiente com água.

A boa reação dos alunos às atividades baseou-se igualmente nos objetos utilizados nas atividades práticas, pois “A exploração de materiais de uso corrente deverá assentar essencialmente na observação das suas propriedades e em experiências elementares que as destaquem” (Ministério da Educação, 2004, p. 123).

Para ambas as experiências, foram distribuídas as respetivas fichas (ver Apêndice II – *O ovo que flutua* e *A água como apoio*) para o desenvolvimento da compreensão oral trabalhadas paralelamente com os guiões de implementação do oral (ver Apêndice I – *O ovo que flutua* e *A água como apoio*).

No terceiro dia, informei os alunos de que, agora que já conheciam um pouco melhor a água e as suas características, iriam ouvir novamente um texto, mas desta vez relacionado com a água. Expliquei-lhes igualmente que iriam ouvir apenas excertos da história porque esta, na sua totalidade, era grande demais para conseguirem compreender o essencial do texto. Assim, sendo a história mais breve, as crianças tiveram a oportunidade de escutá-la, apropriar-se de novas palavras e de interpretar as intenções e as emoções das personagens.

Transmiti à turma o título da história (ver Anexo VI), li o texto pausadamente, esclareci o significado de alguns vocábulos e, após a releitura, distribuí as fichas (ver Apêndice II – *A Princesa da Chuva*) e o processo de preenchimento foi idêntico ao das experiências, apoiando-me igualmente no respetivo guião (ver Apêndice I – *A Princesa da Chuva*).

⁹ Consultar materiais e procedimento da experiência *A água como apoio* no anexo V

➤ **Semana 3**¹⁰

No último dia de intervenção, aproveitei o facto de as crianças terem ido a uma palestra no próprio dia sobre dentição e a importância da escovagem dos dentes para lhes mostrar o programa “Sid Ciência – A escovagem dos dentes”¹¹.

Antes do visionamento do programa, questionei os alunos sobre o que tinham aprendido na palestra sobre os dentes e os cuidados que devemos ter. Após ouvir as suas opiniões, realizei o mesmo exercício que nas semanas anteriores e pedi-lhes que enunciassem palavras relacionadas com o campo lexical de dentes e escrevi-as no quadro. Disse-lhes que conhecia um menino muito curioso que também andou a pesquisar sobre os dentes, nomeadamente sobre as suas funções e os cuidados a ter todos os dias para que se mantenham saudáveis. Em seguida projetei o episódio no quadro. No final, questionei as crianças relativamente a palavras desconhecidas que tivessem ouvido, no sentido de esclarecê-las de acordo com o contexto em que apareciam no episódio. Posteriormente, foram distribuídas as respetivas fichas (ver Apêndice II – *Sid Ciência*) do episódio sobre a escovagem dos dentes e foram cumpridas as respetivas instruções do guião de implementação do oral (ver Apêndice I – *Sid Ciência*).

Conforme explicitado na secção 3.6. do presente capítulo, importa reforçar que, de forma a perceber se houve progressos no domínio da compreensão oral ao longo destas três semanas de intervenção, foram distribuídos pelos alunos dois testes intermédios elaborados pelo IAVE, nomeadamente a parte destinada à oralidade que corresponde ao Caderno 1¹². O primeiro teste, datado de 2014 (ver Anexo VII), foi realizado antes da minha intervenção. O segundo teste, datado de 2015 (ver Anexo VIII), foi efetuado no dia seguinte à visualização do episódio “Sid Ciência”.

As atividades práticas realizadas permitiram às crianças compreender algumas características do ar e da água, bem como observar e estar em contacto com materiais de diferentes texturas. Com a execução de atividades práticas, quis que as crianças pudessem “comparar materiais segundo algumas das suas propriedades” e “relacionar

¹⁰ Consultar planificação semanal no apêndice V

¹¹ Consultar programa completo no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Pr0yIhKF1w4&list=PLbVIUJo6vHII6TF8zSbtQm79Lh6AuahJ1&index=2>

¹² **Nota:** No teste intermédio de 2014, caderno 1, a parte destinada à oralidade vai até à página 3, inclusive, enquanto no teste intermédio de 2015, caderno 1, vai até à página 4, inclusive.

essas propriedades com a utilidade dos materiais” (Ministério da Educação, 2004, p. 124). Pretendi igualmente “promover capacidades de pensamento (criativo, crítico, metacognitivo,...) úteis noutras áreas/disciplinas do currículo e em diferentes contextos e situações” (Martins, et al., 2007, p. 17).

3.7. Resultados

De forma a completar a apresentação dos resultados no próximo capítulo, julguei pertinente colocar algumas transcrições do que foi dito durante os momentos de intervenção, como por exemplo de momentos em que foram tiradas dúvidas sobre a definição de certas palavras e de ocasiões em que foram realizadas reflexões sobre o tema que estava a ser abordado. Na análise de resultados do género explicativo, transcrevi igualmente o diálogo estabelecido com as crianças, incluindo as instruções, uma vez que um dos objetivos do meu estudo é compreender de que forma o contacto com texto explicativo influencia o desenvolvimento dos vários tipos de compreensão oral. Importa esclarecer que, apesar de as transcrições se encontrarem na secção dos resultados do género explicativo, o discurso oral insere-se no género dialogal uma vez que se tratou de um diálogo e não, exclusivamente, de uma explicação. Contudo, num diálogo “pode haver intervenções predominantemente de tipo narrativo, de tipo descritivo, de tipo argumentativo, ou de tipo expositivo” (Silva P. , 2012, p. 117), pelo que o diálogo estabelecido com a turma nos momentos das atividades práticas apresenta sequências predominantemente explicativas.

Considerei relevante apresentar no final do próximo capítulo, na secção 4.5., uma análise da entrevista realizada à professora cooperante com o intuito de demonstrar os aspetos fulcrais da opinião da professora acerca do domínio da compreensão oral, da importância que lhe é dada na sala de aula e da contribuição que a estratégia implementada e os materiais didáticos elaborados por mim tiveram, ou não, para o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos.

De forma a explicitar o que foi dito ao longo do presente capítulo, o capítulo 4. Apresentação e interpretação dos resultados apresenta os dados obtidos ao longo das três fases de implementação, analisando-se pormenorizadamente as resoluções dos testes intermédios e das fichas realizadas pelos alunos.

4. Apresentação e interpretação dos resultados

Tendo em conta o que foi referido no capítulo anterior, nomeadamente os instrumentos de análise e de intervenção, o contexto de estudo bem como os critérios de avaliação e respetivas categorias de resposta, neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos nas três fases de implementação: pré-teste, intervenção didática e pós-teste. Cada fase será apresentada em secções, sendo que os resultados serão apresentados por género textual e, dentro de cada género, por tipo de compreensão. Esta forma de apresentação torna-se relevante num projeto cujo principal objetivo é compreender de que forma o contacto com os géneros narrativo, poético e explicativo, influencia o desenvolvimento dos vários tipos de compreensão oral.

Após uma breve contextualização do que foi feito nos momentos de intervenção de cada fase, seguir-se-á uma interpretação detalhada dos resultados obtidos nas três fases de intervenção. Para cada item em análise será indicado o respetivo tipo, o objetivo específico assim como o tipo de compreensão. A secção destinada à análise dos dados referentes ao género explicativo iniciar-se-á com a transcrição e respetiva análise do que foi dito nas instruções nos momentos das experiências, de forma a perceber de que modo o discurso oral utilizado no quotidiano afeta a compreensão de quem o escuta. Para os itens de seleção, serão apresentados exemplos para as respostas corretas e, em alguns casos, para as respostas parcialmente corretas e os resultados serão exibidos com gráficos de barras, seguidos de uma análise. Para os itens de construção, as respostas dos alunos serão analisadas de acordo com níveis de desempenho e os resultados serão igualmente exibidos com gráficos de barras, apresentando-se alguns exemplos de respostas, seguidos de uma síntese. Após a análise de todas as fichas, no caso das fases de pré-teste e pós-teste, e dos itens por género textual, na fase de intervenção didática, é, ainda, realizada uma síntese global.

O capítulo termina com uma análise comparativa dos resultados do pré e pós-teste, realizados com um mês de intervalo, com o intuito de perceber se a estratégia implementada teve impacto no desenvolvimento do domínio da oralidade dos alunos. Para além disto, é igualmente apresentada a análise da entrevista realizada à professora cooperante após a realização do pós-teste.

4.1. Fase de pré-teste

O processo de diagnóstico, como referi no Capítulo 3 (secção 3.3.3.), consistiu na realização de um teste intermédio já existente, elaborado pelo IAVE (2014), pelo que se utilizaram os critérios de avaliação fornecidos por esta entidade para analisar os desempenhos da turma. Este diagnóstico teve como intuito compreender se os alunos conseguiam utilizar os vários níveis de compreensão oral inerentes a cada pergunta do teste, verificando assim quais as maiores dificuldades da turma na compreensão do discurso oral.

O recurso às provas do IAVE (2014 e 2015) prendeu-se com o facto de serem testes já calibrados para o efeito do presente estudo, possuindo tipos de itens destinados à avaliação da compreensão oral, para além de serem destinados ao nível de escolaridade em questão (cf. Capítulo 2, secção 2.5.).

No que diz respeito ao teste intermédio utilizado na fase de pré-teste (IAVE, 2014), a parte destinada à compreensão oral encontra-se dividida em seis itens de seleção (ver Anexo VII) cujos respetivos objetivos e critérios de correção se encontram apresentados no quadro 8.

Quadro 8 - Descrição detalhada da parte de compreensão oral do teste intermédio de Português para o 2.º ano de escolaridade (IAVE, 2014, pp. 2-4)

Item	Tipo de compreensão	Objetivo específico	CrITÉrios de correção
1	Global	Completar os espaços com as palavras adequadas de acordo com o sentido do texto.	1. Completa corretamente os dois espaços da frase; 2. Completa corretamente um espaço da frase; 3. Dá outra resposta; 4. Não responde.
2	Inferencial	Identificar uma atitude implícita no discurso.	1. Assinala apenas a opção correta; 2. Assinala apenas: discutem, muito zangadas; 3. Assinala apenas: despedem-se alegremente; 4. Assinala mais do que uma opção; 5. Não responde.
3	Extração de significado	Inferir o significado de um pedido.	1. Assinala apenas a opção correta; 2. Assinala apenas: uma pergunta; 3. Assinala apenas: um elogio; 4. Assinala mais do que uma opção; 5. Não responde.
4	Literal	Completar os espaços	1. Preenche corretamente os quatro

		com as palavras adequadas de acordo com o sentido do texto.	espaços; 2. Preenche corretamente três espaços; 3. Preenche corretamente dois espaços; 4. Preenche corretamente um espaço; 5. Preenche todos os espaços, mas nenhum corretamente; 6. Não responde.
5	Global	Identificar imagens que representam momentos de toda a história.	1. Assinala as cinco imagens corretas e nenhuma das outras; 2. Assinala quatro imagens corretas e nenhuma das outras; 3. Assinala as cinco imagens corretas e uma incorreta; 4. Assinala três imagens corretas e nenhuma das outras; 5. Assinala quatro imagens corretas e uma incorreta; 6. Assinala uma ou duas imagens corretas e nenhuma das outras; 7. Dá outra resposta; 8. Não responde.
6	Literal	Cumprir instruções, identificando uma informação explícita no discurso.	1. Rodeia, com lápis de cor, apenas as duas antenas da borboleta e nenhum outro elemento; 2. Assinala, de outro modo, apenas as duas antenas da borboleta e nenhum outro elemento; 3. Rodeia, com lápis de cor, apenas uma das antenas da borboleta e nenhum outro elemento; 4. Assinala, de outro modo, apenas uma das antenas da borboleta e nenhum outro elemento; 5. Dá outra resposta; 6. Não responde.

4.1.1. Análise dos resultados

Item 1

- Tipo de item: completamento
- Tipo de compreensão: compreensão global

Num universo de 16 alunos, doze acertaram a resposta (nível 1), respondendo como se apresenta na figura 9.

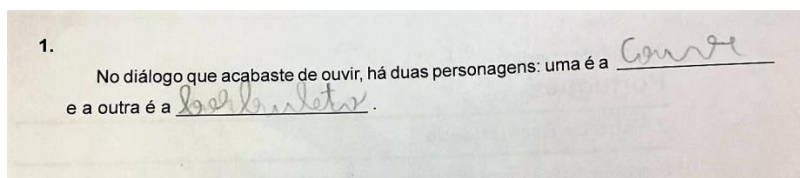


Figura 9 - Resposta correta do item 1

Relativamente às restantes respostas, dois alunos completaram corretamente apenas um espaço da frase (nível 2) e outros dois não responderam (nível 4), pelo que marquei a resposta como incorreta.

Item 2

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão inferencial

Neste item, doze alunos acertaram a resposta (nível 1), respondendo como se ilustra na figura 10.

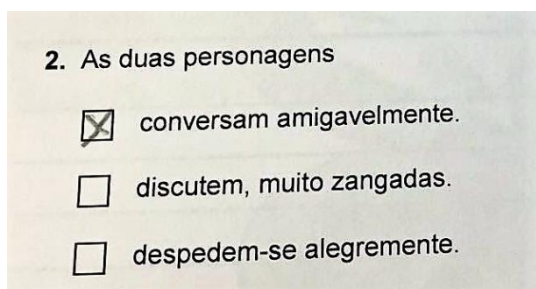


Figura 10 - Resposta correta do item 2

Quanto às respostas dos restantes quatro alunos, três assinalaram a segunda opção (nível 2) e um assinalou mais do que uma opção, nomeadamente duas opções (nível 4), pelo que considereei a resposta como incorreta, uma vez que não foi ao encontro do que era pedido.

Item 3

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: Extração de significado

Somente sete alunos acertaram a resposta (nível 1), sendo a figura 11 um exemplo da resposta correta.

3. Nesta frase, a personagem faz

☐ uma pergunta.

☐ um elogio.

☒ um convite.

Figura 11 - Resposta correta do item 3

Cinco alunos assinalaram a opção “uma pergunta” (nível 2), dois assinalaram a opção “um elogio” (nível 3), um assinalou mais do que uma opção, nomeadamente duas opções (nível 4), e um aluno não respondeu (nível 5). As respostas correspondentes aos dois últimos níveis foram consideradas como incorretas, dado que não correspondiam ao que foi solicitado.

Item 4

- Tipo de item: completamento
- Tipo de compreensão: compreensão literal

Apenas quatro alunos completaram corretamente todos os espaços, respondendo de acordo com o ilustrado na figura 12.

4.

A borboleta encheu de ovinhos as folhas da couve. O tempo foi passando até que, um certo dia, de dentro de cada ovo (ovo / casulo) saiu uma lagarta (borboleta / lagarta). Eram tantas! Depois de elas terem comido muito, fizeram um casulo (ovo / casulo) para dormirem lá dentro. Enquanto estiveram a dormir, transformaram-se em borboletas (borboletas / lagartas).

Figura 12 - Resposta correta do item 4

Relembrando os critérios de correção do quadro 8, a classificação e análise deste item tiveram os níveis de desempenho seguintes:

1. Preenche corretamente os quatro espaços;
2. Preenche corretamente três espaços;

3. Preenche corretamente dois espaços;
4. Preenche corretamente um espaço;
5. Preenche todos os espaços, mas nenhum corretamente;
6. Não responde.

Considerou-se como respostas parcialmente corretas as respostas correspondentes aos níveis 2, 3 e 4 (nove alunos obtiveram respostas deste tipo). Quanto ao nível de desempenho 5, não houve nenhum aluno que tivesse este tipo de resposta. No que concerne ao tipo de resposta 6, três alunos não responderam a este item. Na figura 13 observa-se um gráfico com os resultados dos alunos distribuídos pelo tipo de resposta.

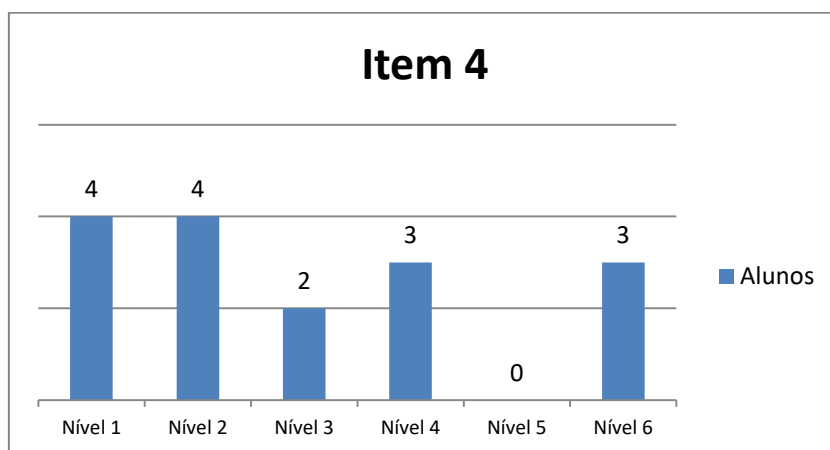


Figura 13 - Respostas dadas ao item 4

Analisando a figura 13, tendo em conta as respostas parcialmente corretas e incorretas, pode afirmar-se que foram mais os alunos que responderam de acordo com o nível de desempenho 2 (quatro alunos), preenchendo corretamente três espaços. Dois alunos responderam conforme o nível 3. As respostas dadas de acordo com os níveis 4 e 6 foram dadas pelo mesmo número de alunos (três). Face a estes resultados, é perceptível que a turma teve dificuldades em responder a este item, talvez devido ao facto de não terem compreendido a diferença entre «ovo» e «casulo», levando ao incorreto preenchimento dos espaços.

Relativamente aos alunos que responderam de acordo com o nível 4, os três não selecionaram as palavras entre parêntesis, apesar de, nas instruções áudio, ser dito para escolherem entre as opções apresentadas, tendo inventado palavras e/ou expressões. Contudo, estas palavras e/ou expressões estavam relacionadas com o tema da história,

havendo respostas como “jardim”, “folha”, “bater as asas” e “couve”. A figura 14 ilustra uma dessas respostas.

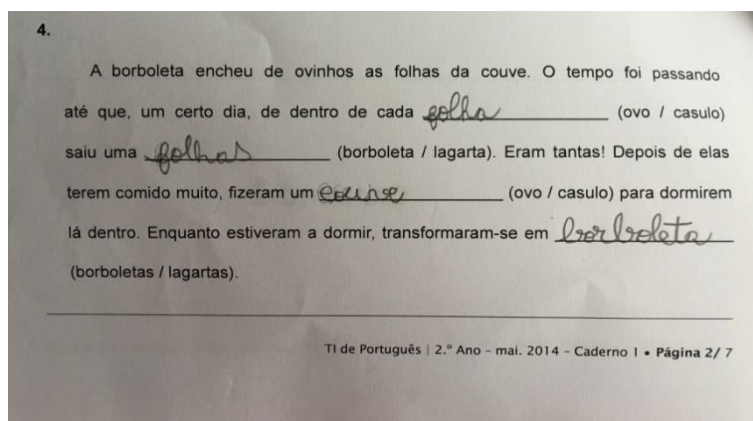


Figura 14 - Resposta parcialmente correta (nível de desempenho 4) do item 4

Item 5

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão global

No item 5, seis alunos responderam de forma totalmente correta, tendo assinalado as cinco imagens que representavam momentos da história, como se ilustra na figura 15.

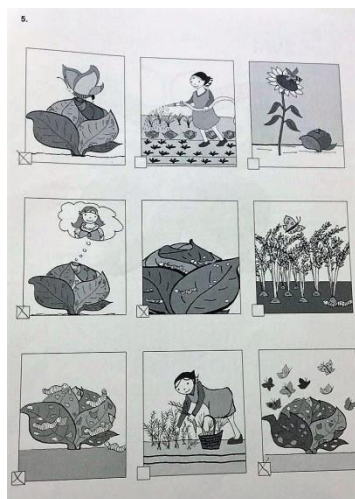


Figura 15 - Resposta correta do item 5

A classificação e análise deste item tiveram os seguintes níveis de desempenho:

1. Assinala as cinco imagens corretas e nenhuma das outras;
2. Assinala quatro imagens corretas e nenhuma das outras;

3. Assinala as cinco imagens corretas e uma incorreta;
4. Assinala três imagens corretas e nenhuma das outras;
5. Assinala quatro imagens corretas e uma incorreta;
6. Assinala uma ou duas imagens corretas e nenhuma das outras;
7. Dá outra resposta;
8. Não responde.

Considerou-se como respostas parcialmente corretas as respostas correspondentes aos níveis 2, 3, 4, 5 e 6, sendo que seis alunos deram respostas deste tipo. Nenhum aluno respondeu de acordo com os níveis 2, 3, 4 e 6, pelo que os seis alunos que tiveram a resposta parcialmente correta responderam assinalando quatro imagens corretas e uma incorreta. Dos restantes quatro alunos, três responderam de acordo com o nível de desempenho 7, sendo que dois deles assinalaram apenas quatro imagens em que uma não estava correta e o outro assinalou seis imagens. Por fim, houve um aluno que não assinalou qualquer imagem (nível 8). Na figura 16, observa-se um gráfico com os resultados dos alunos de acordo com os níveis de desempenho mencionados.

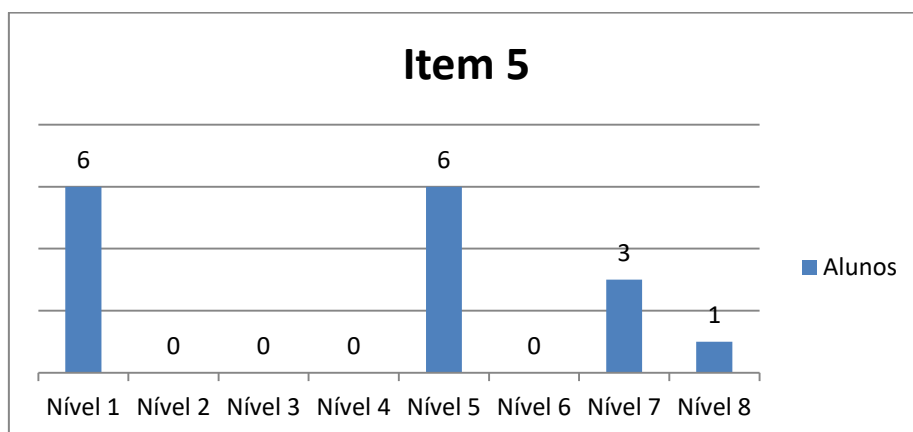


Figura 16 - Respostas dadas ao item 5

Observando a figura 16, percebe-se que o número de alunos a responder corretamente ao item foi igual àqueles que responderam consoante o nível 5 de desempenho. Relativamente a estes últimos, ao analisar as imagens incorretas que foram selecionadas, notou-se que três dos alunos selecionaram a imagem do girassol com uma abelha pousada e uma couve ao lado e os outros três selecionaram a imagem que contém uma lagarta a dirigir-se para umas cenouras e, em cima, uma borboleta a voar.

Tal escolha demonstra que os alunos compreenderam que as personagens da história são uma couve, uma lagarta e posteriormente uma borboleta, levando a que assinalassem as imagens anteriores que, propositadamente, apresentam uma couve e uma borboleta. Para além disso, nenhum aluno selecionou as imagens que contêm uma menina, talvez porque não seja apresentada nenhuma personagem humana na história. As figuras 17 e 18 mostram respostas parcialmente corretas de acordo com o nível 5 de desempenho.



Figura 17 - Resposta parcialmente correta do item 5



Figura 18 - Resposta parcialmente correta do item 5

Os níveis 7 e 8 foram classificados como respostas incorretas, uma vez que em ambos os casos a resposta dada não está de acordo com o que é ouvido. Quatro alunos tiveram a resposta ao item 5 incorreta.

Item 6

- Tipo de item: instrucional
- Tipo de compreensão: compreensão literal

Neste item, todos os alunos seguiram corretamente a instrução dada oralmente, pelo que dezasseis alunos responderam de acordo com o nível de desempenho 1, respondendo como o exemplo da figura 19.

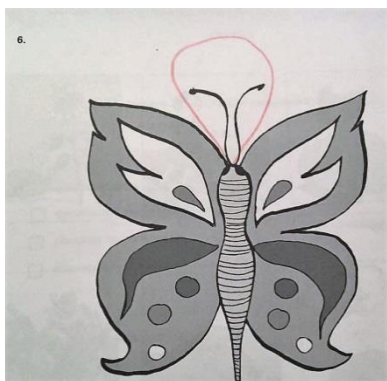


Figura 19 - Resposta correta do item 6

Síntese dos resultados

O gráfico da figura 20 apresenta, de forma global, o número de respostas corretas dos itens da prova aplicada, analisados anteriormente, tendo em conta o tipo de compreensão correspondente a cada item.

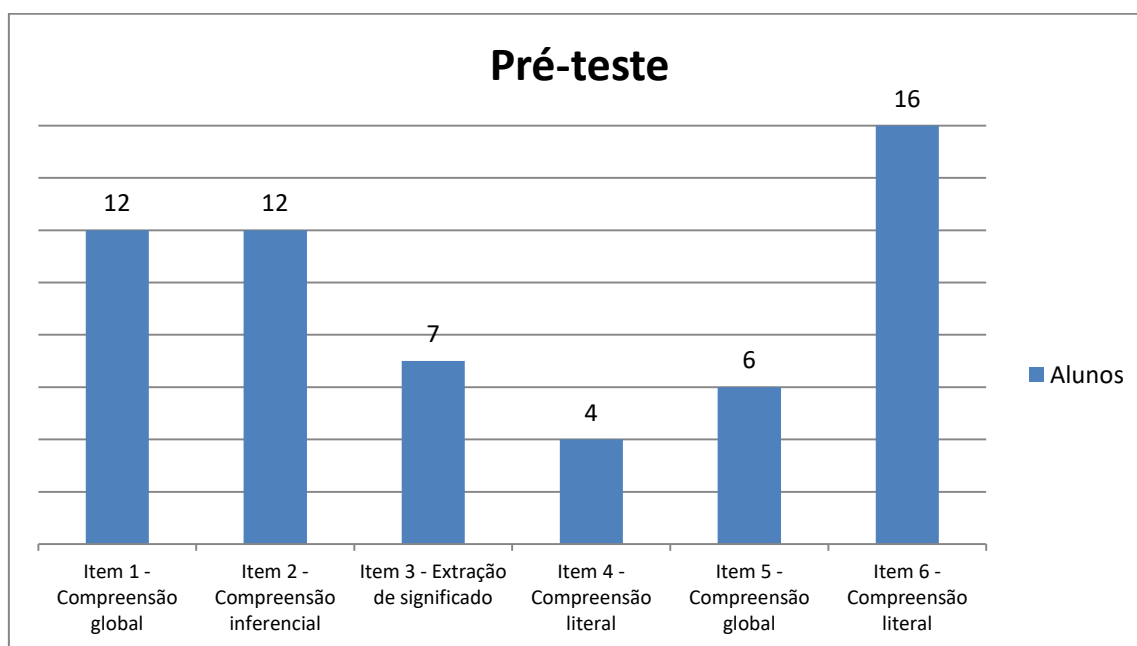


Figura 20 - Resoluções corretas dos itens do teste intermédio (IAVE, 2014)

Ao analisar o gráfico, é visível que os alunos obtiveram melhores resultados nos itens 1, 2 e 6, que correspondem a uma compreensão global, inferencial e literal, respetivamente. No item 3, que implica extrair significado de uma expressão dita oralmente, os alunos revelaram um desempenho menos positivo, existindo apenas sete

respostas totalmente corretas. Sendo a frase proferida para a resolução deste item “Sente-se aqui / nas minhas folhas fresquinhas [...]”¹³, houve crianças que a assinalaram como uma pergunta ou como um elogio. Como referido no Capítulo 2 (secção 2.2.4.), a entoação desempenha um papel importante na interpretação do discurso oral, pelo que, neste item, é visível a incompreensão do que é dito por parte dos alunos, talvez porque ainda não identificam os mecanismos entoacionais mais relevantes em diferentes discursos, relacionando-os com a intenção comunicativa do locutor no momento concreto de produção (Mata, 2008). Assim, reforço a importância do ensino explícito da entoação nos momentos de treino da compreensão oral. O item 5, destinado à compreensão global da história, também foi um dos itens onde houve um menor número de acertos, havendo apenas quatro respostas corretas. Face a estes resultados, poder-se-á inferir que os alunos revelaram mais dificuldades e, ao mesmo tempo, mais facilidade a nível da compreensão literal. Apesar da ambiguidade destes resultados, é visível que a turma tem uma maior facilidade em compreender oralmente informação que se apresenta explícita no discurso, uma vez que após terem ouvido uma explicação curta sobre borboletas e terem de rodear o órgão que estas utilizam para cheirar, todos os alunos conseguiram fazê-lo. No entanto, a turma tem menos facilidade em identificar informação num texto oral mais extenso, ainda que esta informação se encontre explícita.

Com este diagnóstico, foi possível perceber quais as áreas mais e menos frágeis da compreensão oral da turma. Neste sentido, a existência de estratégias, materiais pedagógicos e tarefas que estimulem e auxiliem as crianças no treino das competências orais é necessária.

Assim, depois da realização do pré-teste, iniciou-se a fase de intervenção didática, composta por sete fichas para treino da compreensão oral, cujos resultados são apresentados por género textual e por tipo de compreensão, sendo posteriormente tratados. Esta apresentação e respetiva análise encontram-se na secção seguinte.

¹³ A barra (/) representa uma pausa; O ponto final (.) representa uma frase declarativa

4.2. Fase de intervenção didática

Após a fase de pré-teste, identifiquei que a turma tinha uma maior facilidade a nível da compreensão literal, particularmente no cumprimento explícito de instruções, revelando algumas dificuldades a nível da extração de significado. Verificou-se também que uma das maiores dificuldades dos alunos foi a nível da compreensão literal, especificamente na aquisição de novos vocábulos, no seu uso, assim como na identificação de informação explícita de um texto oral mais extenso.

Desta forma, para que os alunos desenvolvessem as suas competências a nível da compreensão oral, as fichas elaboradas possuíam itens de seleção – escolha múltipla, ordenação, verdadeiro/falso, completamento e cumprimento de instruções – e um ou vários itens de construção – resposta curta e resposta restrita - que visaram, principalmente, a compreensão crítica das crianças, uma vez que tinham de dar a sua opinião e defender o seu ponto de vista relativamente a determinado tema. As fichas elaboradas foram baseadas na tipologia de itens do IAVE (2014, pp. 1-2), cumprindo igualmente com os critérios específicos de classificação adotados pela mesma entidade (cf. Capítulo 3, secção 3.3.3.).

4.2.1. Texto narrativo

Conforme referido no Capítulo 3 (secção 3.6.), nos dias anteriores à leitura do texto *A Princesa da Chuva* de Luísa Ducla Soares, os alunos realizaram experiências com a água e aprenderam algumas das suas características. Para além disto, como também foi referido, a realização da ficha foi acompanhada pela leitura, da minha parte, do guião de apoio à concretização dos exercícios (ver Apêndice I – *A Princesa da Chuva*).

Após a primeira leitura do texto, foram revistas algumas partes da narrativa onde supus que estivessem palavras que os alunos não conheciam. A transcrição do diálogo estabelecido com a turma encontra-se em anexo (ver Apêndice VI). Em seguida, a turma realizou a ficha destinada ao treino da compreensão oral (ver Apêndice II – *A Princesa da Chuva*).

A) Análise dos resultados dos itens de seleção

A1) Compreensão global

Item 1

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: completar espaços com as palavras adequadas de acordo com a globalidade do texto escutado

Oito alunos completaram corretamente todos os espaços, respondendo como o exemplo da figura 21. Para o segundo e terceiro espaços, foram também consideradas corretas as respostas que referiram «pai» e «mãe», pois, de facto, era esse o grau de parentesco relativamente à princesa, embora na história sejam tratados como «rei» e «rainha» respetivamente.

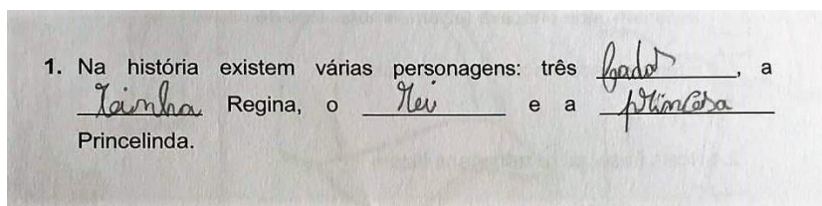


Figura 21 - Resposta correta do item 1

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Preenche corretamente os quatro espaços;
2. Preenche corretamente três espaços;
3. Preenche corretamente dois espaços;
4. Preenche corretamente um espaço;
5. Dá outra resposta.

Oito alunos responderam de acordo com os níveis de desempenho 2, 3 e 4, obtendo assim uma resposta parcialmente correta. Nenhum aluno obteve uma resposta inválida (nível de desempenho 5). Na figura 22, estão representados graficamente os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho atrás mencionados.

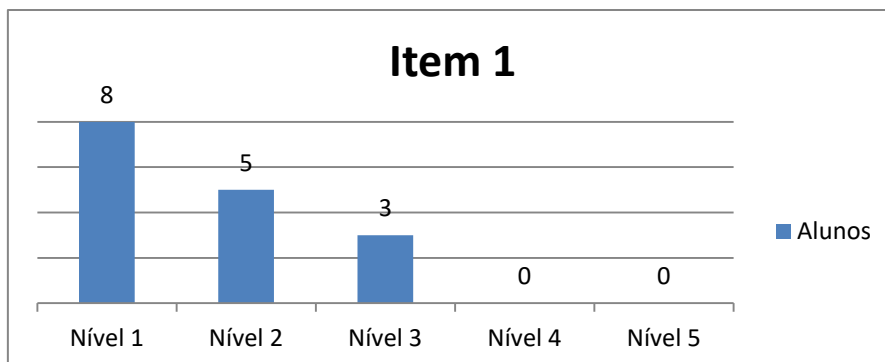


Figura 22 - Respostas dadas ao item 1

Observando estes resultados, percebe-se que, globalmente, foram mais os alunos a responderem de acordo com o primeiro nível de desempenho, ou seja, a preencherem corretamente os quatro espaços. Cinco alunos preencheram corretamente três espaços (nível 2), enquanto três preencheram dois espaços de forma incorreta (nível 3). Poder-se-á inferir que a existência de oito respostas parcialmente corretas se deve ao facto de os alunos terem escrito uma personagem mais do que uma vez. As figuras 23 e 24 ilustram este exemplo, correspondendo ambas ao nível 3.

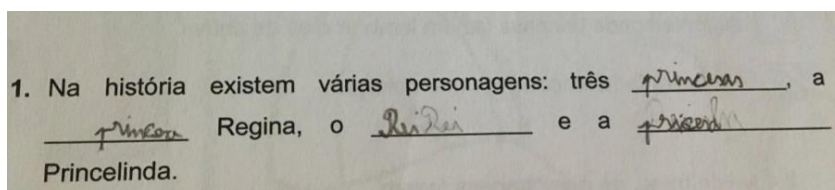


Figura 23 - Resposta parcialmente correta ao item 1 (nível 3)

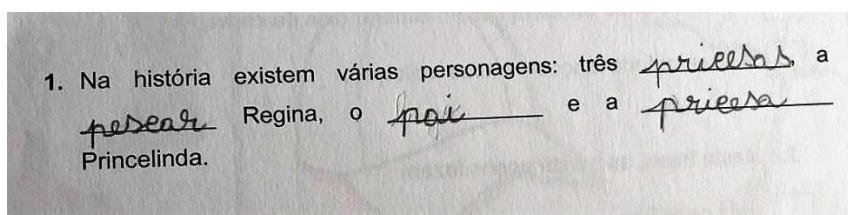


Figura 24 - Resposta parcialmente correta ao item 1 (nível 3)

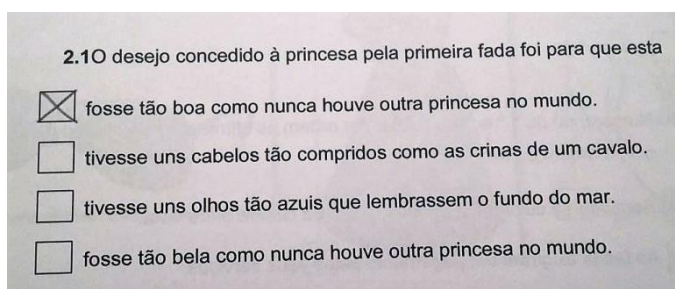
Importa salientar que, conforme referido no capítulo 3 (secção 3.4.2.), não foram considerados os erros ortográficos dos alunos, uma vez que não são relevantes para uma investigação que tem como base o oral.

A2) Compreensão literal

Item 2.1.

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar uma informação explícita no texto escutado

Neste item, catorze alunos acertaram a resposta, respondendo como o exemplo da figura 25. Os outros dois alunos erraram a resposta.



2.1O desejo concedido à princesa pela primeira fada foi para que esta

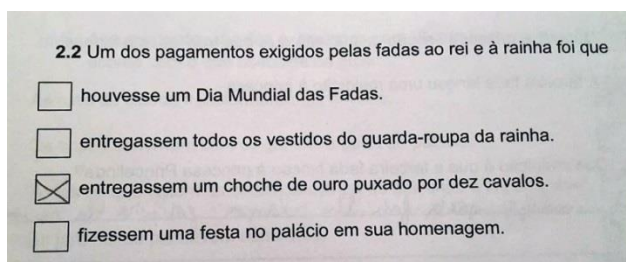
- ☒ fosse tão boa como nunca houve outra princesa no mundo.
- ☐ tivesse uns cabelos tão compridos como as crinas de um cavalo.
- ☐ tivesse uns olhos tão azuis que lembrassem o fundo do mar.
- ☐ fosse tão bela como nunca houve outra princesa no mundo.

Figura 25 - Resposta correta do item 2.1.

Item 2.2.

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar uma informação explícita no texto escutado

Somente um aluno errou a resposta, pelo que quinze alunos acertaram e responderam como se ilustra na figura 26.



2.2 Um dos pagamentos exigidos pelas fadas ao rei e à rainha foi que

- ☐ houvesse um Dia Mundial das Fadas.
- ☐ entregassem todos os vestidos do guarda-roupa da rainha.
- ☒ entregassem um choche de ouro puxado por dez cavalos.
- ☐ fizessem uma festa no palácio em sua homenagem.

Figura 26 - Resposta correta do item 2.2.

Item 5

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar, através de imagens, uma informação explícita do discurso escutado

Neste item, todos os alunos responderam de forma acertada pelo que não foi necessária a avaliação por níveis de desempenho. A figura 27 corresponde à resposta totalmente correta deste item.

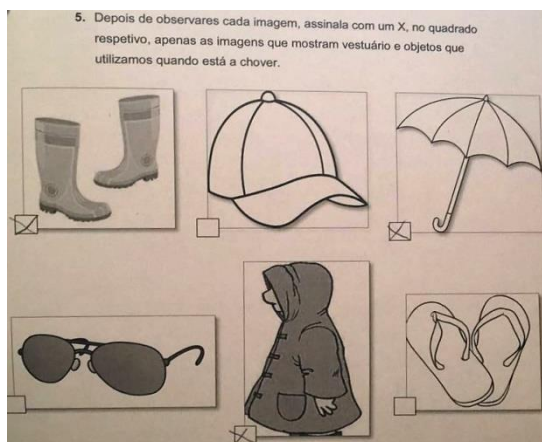


Figura 27 - Resposta correta do item 5

Item 6

- Tipo de item: verdadeiro e falso
- Objetivo específico: validar ou invalidar informações, identificando informação explícita no texto escutado

Cinco alunos acertaram no valor de verdade das seis afirmações. A figura 28 é o exemplo da resposta totalmente acertada.

6. Assinala cada uma das expressões com V(verdadeiro) ou com F(falso), de acordo com o que acabaste de ouvir.

As ruas da cidade transformaram-se em rios.	<input checked="" type="checkbox"/>
Os sapos conviviam com os gansos à porta do palácio.	<input type="checkbox"/>
Todos os que viviam na cidade andavam de galochas e impermeável.	<input type="checkbox"/>
Os jardineiros plantavam nenúfares.	<input checked="" type="checkbox"/>
Os fidalgos pescavam das janelas de suas casas.	<input checked="" type="checkbox"/>
Os peixes nadavam nas praças.	<input type="checkbox"/>

Figura 28 - Resposta correta do item 6

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Assinala corretamente as seis afirmações;
2. Assinala corretamente quatro ou cinco afirmações, erra ou omite as restantes;
3. Assinala corretamente duas ou três afirmações, erra ou omite as restantes;
4. Assinala corretamente uma afirmação, erra ou omite as restantes;

5. Dá outra resposta.

Onze alunos acertaram parcialmente a resposta, de acordo com os níveis de desempenho 2, 3 e 4, pelo que nenhum aluno obteve uma resposta inválida (nível de desempenho 5). Na figura 29, estão representados graficamente os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho atrás mencionados.

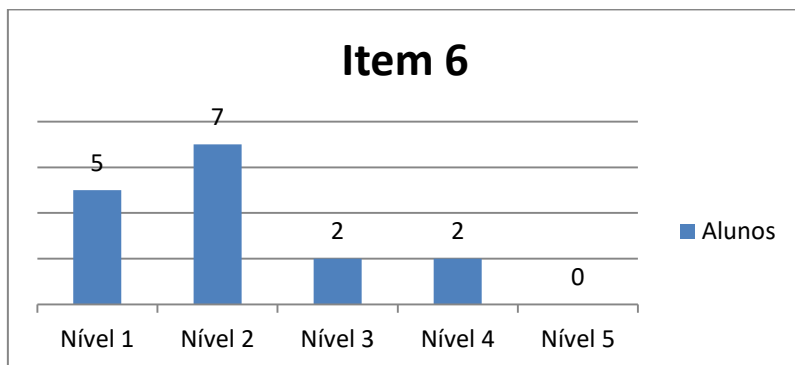


Figura 29 - Respostas dadas ao item 6

Observando o gráfico da figura 29, percebe-se que houve um maior número de alunos a responder de acordo com o nível 2, ou seja, a assinalarem corretamente quatro ou cinco afirmações. Respondendo de acordo com os níveis 3 e 4, temos o mesmo número de alunos, nomeadamente dois.

A3) Compreensão inferencial

Item 2.3.

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar informação implícita, interpretando-a

Somente um aluno não respondeu de forma correta ao item, pelo que quinze alunos acertaram a resposta, respondendo de acordo com o exemplo da figura 30.

2.3 A princesa foi apelidada de Princesa da Chuva porque

☐ adorava andar à chuva.

☐ nasceu num dia de grande tempestade.

☐ as fontes onde brincava faziam lembrar dias de chuva.

☒ a terceira fada lançou-lhe uma maldição.

Figura 30 - Resposta correta do item 2.3.

A4) Extração de significado

Item 2.4.

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: inferir o significado de um pedido presente no texto escutado

Para a realização deste item, as crianças ouviram novamente a frase «— Queremos o vosso coche de ouro puxado por dez cavalos, as joias da rainha e o dinheiro dos cofres do Estado.» (7.º parágrafo). Treze alunos obtiveram a resposta correta e responderam como se ilustra na figura 31.

2.4 Nesta frase, as personagens fazem

☐ uma pergunta.

☐ um elogio.

☒ uma exigência.

☐ um convite.

Figura 31 - Resposta correta do item 2.4.

Um aluno obteve uma resposta não válida devido a não ter assinalado qualquer opção. Erraram a resposta os restantes dois alunos.

A5) Reorganização

Item 3

- Tipo de item: ordenação
- Objetivo específico: ordenar uma sequência de acordo com o texto escutado

Oito alunos ordenaram corretamente a sequência apresentada, dando respostas iguais às do exemplo da figura 32.

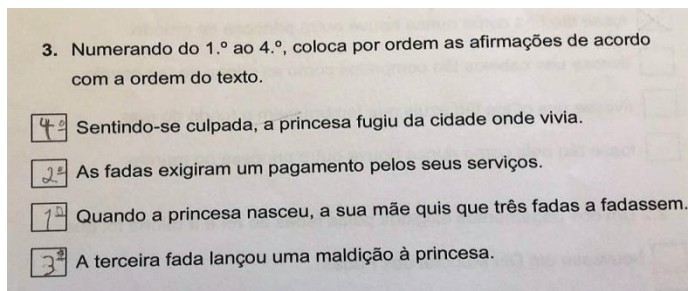


Figura 32 - Resposta correta do item 3

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Ordena corretamente as quatro afirmações;
2. Ordena corretamente duas ou três afirmações, erra ou omite as restantes;
3. Ordena corretamente uma afirmação, erra ou omite as restantes;
4. Dá outra resposta.

Dos restantes oito alunos que não ordenaram corretamente a sequência, sete tiveram a resposta parcialmente correta, tendo em conta os níveis de desempenho 2 e 3. Houve apenas uma resposta do tipo nível 4, uma vez que o aluno não ordenou corretamente nenhuma afirmação. Na figura 33, pode ler-se o gráfico que representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

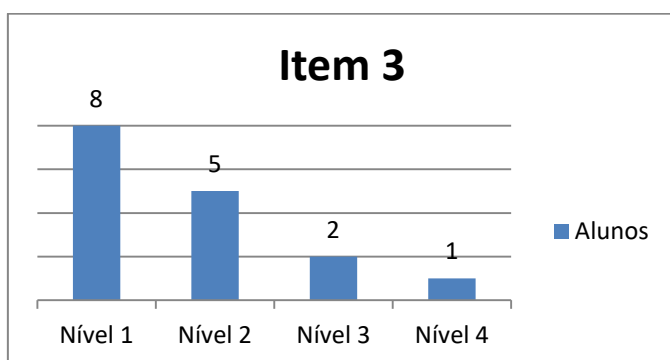


Figura 33 - Respostas dadas ao item 3

Observando o gráfico, em relação às respostas parcialmente corretas (níveis 2 e 3), cinco alunos conseguiram ordenar corretamente duas ou três afirmações (nível 2), enquanto apenas dois alunos acertaram na ordem de uma afirmação (nível 3).

B) Análise dos resultados do item de construção com resposta curta

B1) Compreensão literal

Item 4

- Tipo de item: resposta curta
- Objetivo específico: identificar uma informação explícita no texto

No presente item, onze alunos acertaram a resposta. Para este item, foram consideradas corretas as respostas que referissem a maldição como «Princesa da Chuva» e «Que chovesse onde a princesa estivesse», uma vez que, no texto, a fala da fada é a seguinte «Eu te fado para que sejas a Princesa da Chuva, para que chova sempre onde tu estiveres.» (10.º parágrafo). Os exemplos de resposta considerados corretos encontram-se ilustrados nas figuras 34 e 35.

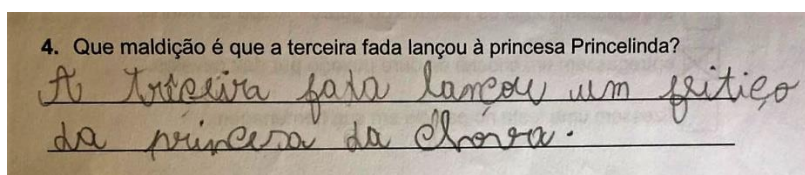


Figura 34 - Resposta correta do item 4

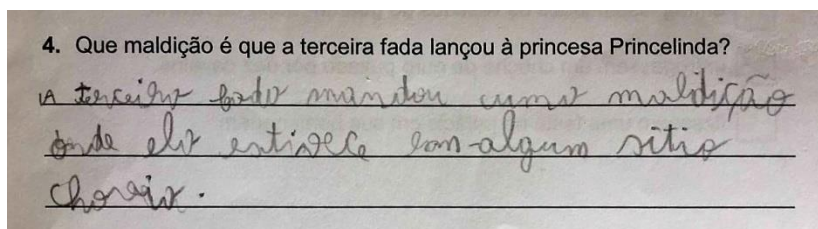


Figura 35 - Resposta correta do item 4

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Indica a maldição correta;
2. Dá outra resposta, utilizando uma palavra/expressão do texto/discurso escutado;
3. Dá outra resposta;
4. Não responde.

O gráfico seguinte, na figura 36, representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

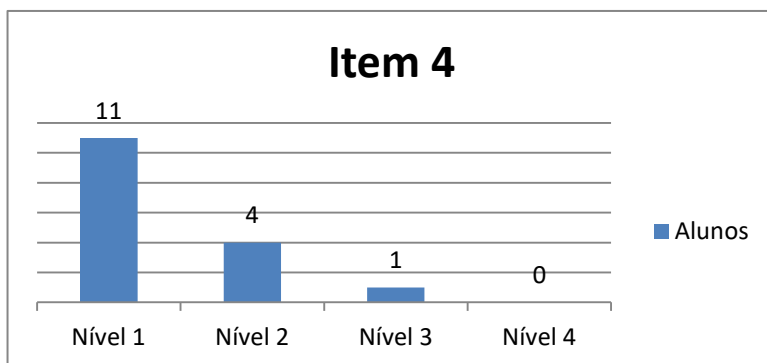


Figura 36 - Respostas dadas ao item 4

Os resultados apresentados no gráfico anterior indicam que mais de metade dos alunos respondeu de forma acertada. No que diz respeito ao nível 2, quatro alunos deram outra resposta, não referindo a maldição, contudo utilizaram palavras e expressões do texto. A figura 37 apresenta uma resposta de acordo com este nível. Por fim, um aluno respondeu de acordo com o nível 3, pois apresentou uma resposta ilegível devido à incoerência da frase, tornando-se difícil compreender o que escreveu. Nenhuma criança deixou o item em branco, pelo que nenhuma respondeu de acordo com o nível de desempenho 4.

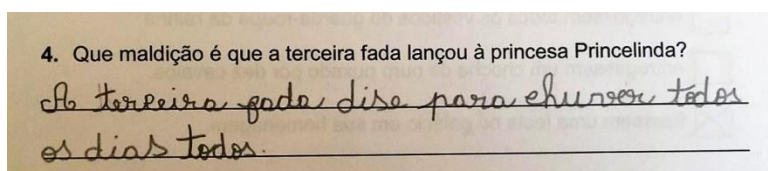


Figura 37 - Resposta dada ao item 4 (nível 2)

Síntese dos resultados

Na figura 38, está representado graficamente o número de respostas corretas dos itens de seleção e de construção analisados, apresentando assim o desempenho nos diferentes tipos de compreensão em cada item.

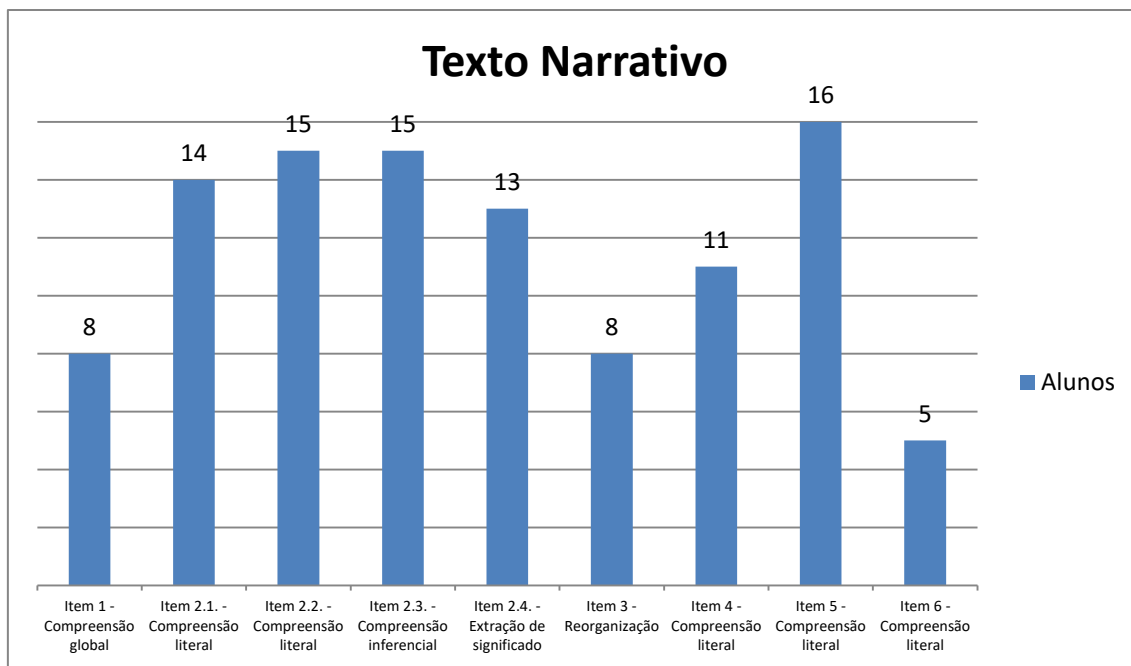


Figura 38 - Resoluções corretas dos itens de seleção e de construção

Ao analisar o gráfico anterior, e à semelhança do que aconteceu na fase de pré-teste, os alunos obtiveram resultados mais positivos nos itens 2.2., 2.3. e 5, sendo estes de compreensão literal e inferencial. Ainda é visível uma melhoria no item destinado à extração de significado, sendo este idêntico ao item da fase de pré-teste. Os itens que obtiveram um menor número de acertos foram o 1 e o 6 que correspondem a tipos de compreensão diferentes: item 1 – compreensão global; item 6 – compreensão literal. Tal como na fase de pré-teste, poder-se-á inferir que os alunos revelaram mais dificuldades e, ao mesmo tempo, mais facilidade a nível da compreensão literal. Mais uma vez, a razão que levou a este acontecimento prende-se com o facto de a turma ter menos facilidade em identificar informação num texto oral mais extenso, como acontece no item 6, ainda que esta informação se encontre explícita. O item 1, destinado à compreensão global, teve igualmente resultados menos positivos. Isto pode ter acontecido dada a extensão ou o tipo de texto, até porque incide no mesmo tipo de item e tem um objetivo idêntico ao da fase de pré-teste, cujos resultados foram maioritariamente positivos. Nesta ficha, é analisado um novo tipo de compreensão, nomeadamente o de reorganização, e pode observar-se alguma dificuldade por parte dos alunos neste item, pois metade dos alunos respondeu de forma parcialmente correta.

4.2.2. Texto poético

Conforme referido no Capítulo 3 (secção 3.6.), nos dias anteriores à leitura do poema *Ar*, de Maria Antonieta Nabais, os alunos realizaram experiências com o ar e aprenderam algumas das suas características e particularidades. Para além disto, como também foi referido, a realização da ficha foi acompanhada pela leitura, da minha parte, do guião de apoio à concretização dos exercícios (ver Apêndice I – *Poema Ar*).

Visto que se verificou, ao longo do período de estágio, que os alunos não compreendiam com facilidade a mensagem transmitida por textos deste género (cf. Capítulo 2, secção 2.3.), considerei pertinente e significativo abordar primeiramente a estrutura e características deste tipo de texto, esclarecendo os alunos relativamente a estes aspetos. A minha decisão de familiarizar as crianças com a estrutura deste tipo de texto não se prendeu com a compreensão do poema, mas sim porque “a apresentação dos poemas, quer no que concerne à grafia, quer no condizente ao efeito visual, (...) aproxima as crianças a este domínio” (Teixeira, 2009, p. 48). A transcrição do diálogo estabelecido com a turma encontra-se em anexo (ver Apêndice VII). Em seguida, a turma realizou a ficha destinada ao treino da compreensão oral (ver Apêndice II – *Poema Ar*).

A) Análise dos resultados dos itens de seleção

A1) Compreensão global

Item 1

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: completar espaços com as palavras adequadas de acordo com a globalidade do texto escutado

A totalidade dos alunos (dezasseis) completou corretamente o espaço, respondendo como os exemplos das figuras 39 e 40. Foram consideradas corretas as respostas que referiram «pequena, pequenina», «pequena» e «pequenina», pois no poema a palavra é descrita de ambas as formas.

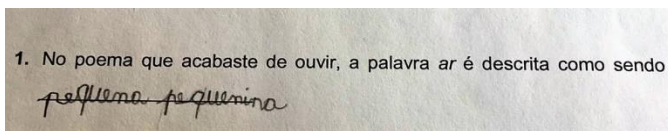


Figura 39 - Resposta correta do item 1

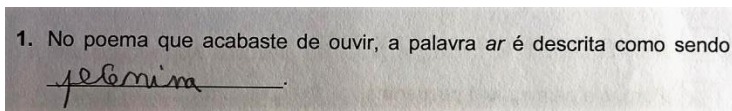


Figura 40 - Resposta correta do item 1

A2) Compreensão literal

Item 2

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar uma informação explícita no texto escutado

Dezasseis alunos, ou seja, toda a turma acertou a resposta, respondendo como o exemplo da figura 41.

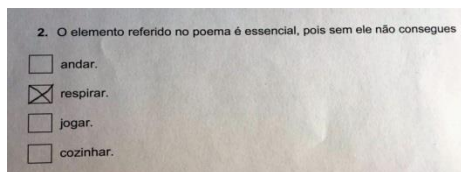


Figura 41 - Resposta correta do item 2

Item 6

- Tipo de item: instrucional
- Objetivo específico: seguir instruções, identificando uma informação explícita no discurso

Doze alunos seguiram corretamente as instruções dadas oralmente, respondendo como o exemplo da figura 42. Para a instrução «Rodeia, na imagem, com lápis verde um ser vivo.», foram consideradas corretas as respostas que rodearam a menina, o caracol, a abelha, a borboleta, o pássaro ou as plantas.



Figura 42 - Resposta correta do item 6

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Rodeia, com as cores corretas, os elementos pretendidos;
2. Rodeia, de outro modo, os elementos pretendidos;
3. Rodeia, com as cores corretas, um, dois ou três elementos;
4. Rodeia, de outro modo, um, dois ou três elementos;
5. Rodeia os quatro elementos pretendidos e outros;
6. Dá outra resposta.

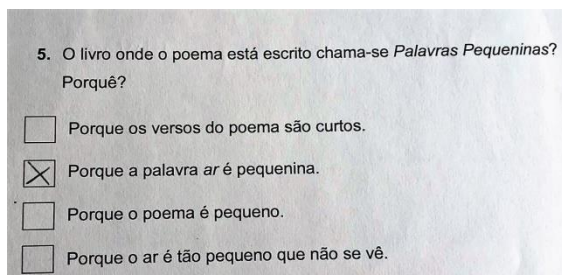
Os restantes quatro alunos responderam de acordo com o nível 5 de desempenho. Nestes quatro casos, os alunos assinalaram os quatro elementos pretendidos e outro a mais, não cumprindo as instruções dadas oralmente. Neste item, não houve respostas dos tipos níveis 2, 3, 4 e 6.

A3) Compreensão inferencial

Item 5

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar informação implícita, interpretando-a

Neste item, doze alunos acertaram a resposta, e responderam como se ilustra na figura 43. Os restantes quatro alunos erraram a resposta.



5. O livro onde o poema está escrito chama-se *Palavras Pequenas*?
Porquê?

☐ Porque os versos do poema são curtos.

☒ Porque a palavra *ar* é pequenina.

☐ Porque o poema é pequeno.

☐ Porque o ar é tão pequeno que não se vê.

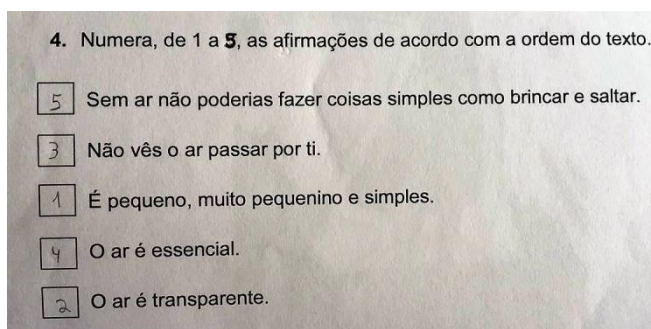
Figura 43 - Resposta correta do item 5

A4) Reorganização

Item 4

- Tipo de item: ordenação
- Objetivo específico: ordenar uma sequência de acordo com o texto escutado

Oito alunos ordenaram corretamente a sequência apresentada, dando respostas iguais às do exemplo da figura 44.



4. Numera, de 1 a 5, as afirmações de acordo com a ordem do texto.

Sem ar não poderias fazer coisas simples como brincar e saltar.

Não vês o ar passar por ti.

É pequeno, muito pequenino e simples.

O ar é essencial.

O ar é transparente.

Figura 44 - Resposta correta do item 4

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Ordena corretamente as cinco afirmações;
2. Ordena corretamente duas, três ou quatro afirmações, erra ou omite as restantes;
3. Ordena corretamente uma afirmação, erra ou omite as restantes;
4. Dá outra resposta.

Dos oito alunos que não ordenaram corretamente a sequência, a totalidade teve a resposta parcialmente correta, tendo em conta os níveis de desempenho 2 e 3. Neste item, não houve respostas do tipo nível 4, uma vez que todos os alunos ordenaram corretamente, pelo menos, uma afirmação. Na figura 45, pode ler-se o gráfico que representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

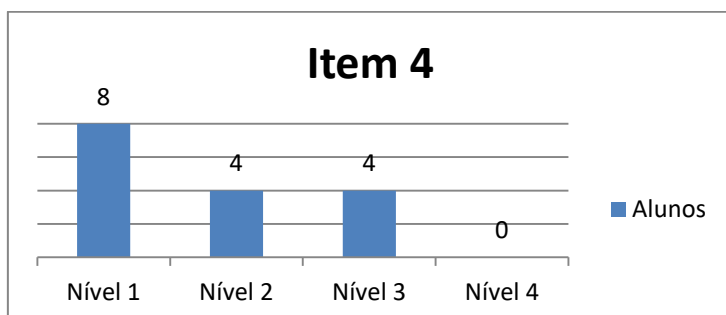


Figura 45 - Respostas dadas ao item 4

Observando o gráfico, em relação às respostas parcialmente corretas, um número equivalente de alunos (quatro) conseguiu ordenar corretamente tanto duas, três ou quatro afirmações, como acertou na ordem de apenas uma afirmação.

B) Análise dos resultados do item de construção com resposta curta

B1) Compreensão inferencial

Item 3

- Tipo de item: resposta curta
- Objetivo específico: identificar uma informação implícita no texto escutado

No presente item, doze alunos acertaram a resposta, apresentando respostas semelhantes à da figura 46. Erraram a resposta quatro alunos.

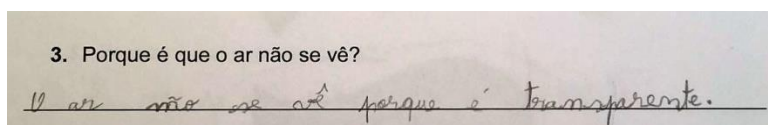


Figura 46 - Resposta correta do item 3

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Escreve a frase correta;
2. Dá outra resposta, utilizando uma palavra/expressão do texto/discurso escutado;
3. Dá outra resposta;
4. Não responde.

O gráfico seguinte, na figura 47, representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

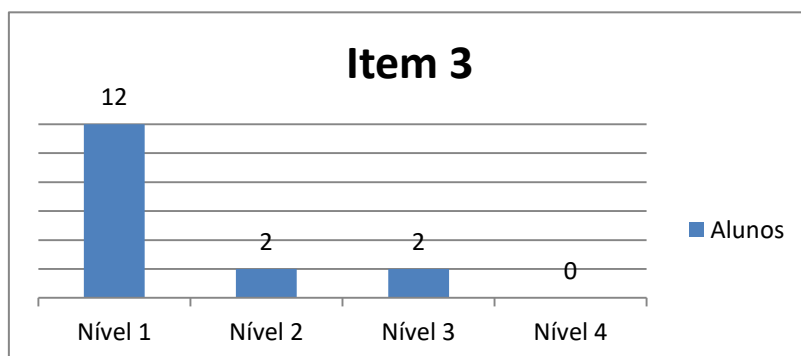


Figura 47 - Respostas dadas ao item 3

Os resultados apresentados no gráfico anterior indicam que mais de metade dos alunos respondeu de forma acertada. No que diz respeito ao nível 2, dois alunos deram uma resposta incorreta, contudo utilizaram palavras e expressões do texto. Por fim, dois alunos responderam de acordo com o nível 3, pois apresentaram uma resposta ilegível devido à incoerência da frase, tornando-se difícil compreender o que escreveram. Nenhuma criança deixou o item em branco, pelo que nenhuma respondeu de acordo com o nível de desempenho 4.

Síntese dos resultados

Na figura 48, está representado graficamente o número de respostas corretas dos itens de seleção e de construção analisados, apresentando assim o desempenho nos tipos de compreensão avaliados em cada.

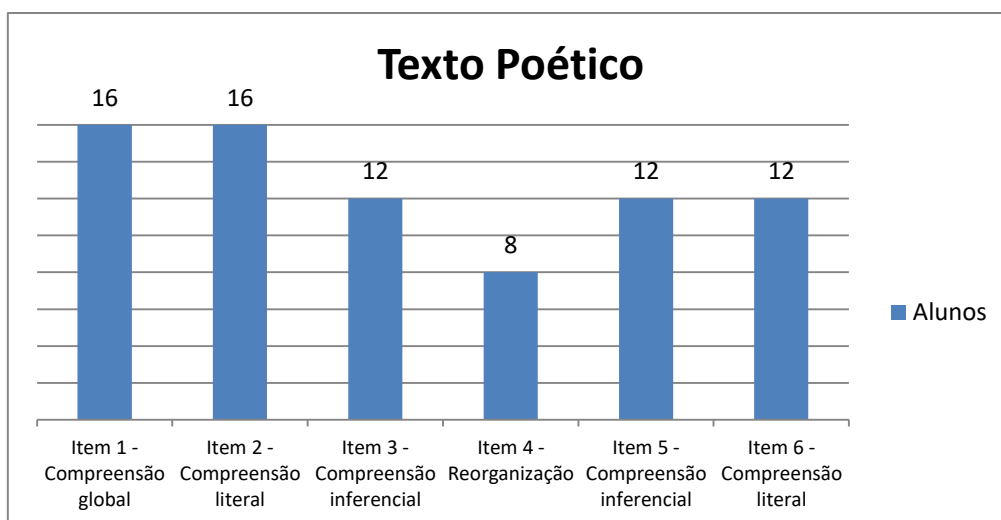


Figura 48 - Resoluções corretas dos itens de seleção e de construção

De acordo com o gráfico desta figura, e contrariamente ao que se esperava devido à dificuldade dos alunos na compreensão de textos poéticos, os resultados obtidos neste género textual são significativamente melhores em relação aos obtidos no texto narrativo (cf. secção 4.2.1.). Poder-se-á deduzir que o facto de ter conversado com as crianças sobre as características deste tipo de texto e de ter explicado que o poema fazia uma comparação entre a palavra «ar» e o ar em si, foi importante para uma melhor compreensão. Familiarizar as crianças com os elementos do poema, chamando a sua atenção para os sons e a organização da linguagem, assume um importante papel na compreensão de textos poéticos (cf. Capítulo 2, secção 2.3.2.). Considerando as resoluções corretas apresentadas no gráfico, foi nos itens 1 e 2, de compreensão global e literal, respetivamente, que os alunos obtiveram melhores resultados, tendo toda a turma respondido corretamente. Os itens de compreensão inferencial (3 e 5) obtiveram o mesmo número de acertos, contudo houve uma descida comparativamente aos itens do texto narrativo neste tipo de compreensão. Assim como no texto narrativo, o item 4, de reorganização, foi aquele em que os alunos revelaram resultados mais baixos. Assim, relativamente à compreensão oral de texto poético, os alunos apresentaram mais dificuldades em ordenar uma sequência de acordo com o texto escutado. Ainda comparando com os resultados obtidos na compreensão de um texto narrativo, poder-se-á inferir que os alunos tiveram uma maior facilidade em compreender globalmente este poema, uma vez que se verificaram resultados mais positivos neste tipo de compreensão.

4.2.3. Texto explicativo

Com o intuito de interligar o domínio da oralidade com o Estudo do Meio que, como abordado anteriormente, permite aos alunos desenvolverem o seu léxico e as suas competências sociolinguísticas (cf. Capítulo 2, secção 2.4.), tive de contextualizar dois temas englobados no programa desta área: o ar e a água. Neste sentido, realizaram-se quatro atividades práticas – duas incidindo no tema do ar e outras duas incidindo no tema da água - no sentido de as crianças aprenderem e reconhecerem propriedades e características destes elementos. De forma a estabelecer uma ponte entre o tema, as experiências e o vocabulário a elas associado, estabeleci um diálogo com a turma no sentido de antecipar o conteúdo das atividades e de alargar o léxico das crianças. As transcrições destes diálogos encontram-se em anexo (ver Apêndices VIII, IX, X e XI). Após cada diálogo, a turma realizou uma atividade experimental, a pares, sem qualquer suporte escrito, pelo que tiveram de escutar atentamente as instruções dadas oralmente para poderem executar cada experiência. Esta secção iniciar-se-á com a análise das instruções dadas por mim nestes momentos. Depois de concluir com as crianças, em conjunto, o que estas observaram com a realização da atividade, a turma deu início ao preenchimento das fichas destinadas ao treino da compreensão oral (ver Apêndice II – *O ar ocupa espaço?; O ar tem peso?; O ovo que flutua; A água como apoio*). Para além disto, a realização da ficha foi acompanhada pela leitura, da minha parte, do guião de apoio à concretização dos exercícios (ver Apêndice I - *O ar ocupa espaço?; O ar tem peso?; O ovo que flutua; A água como apoio*).

Para abordar o tema da higiene dentária, recorri ao facto de a turma ter ido a uma palestra sobre dentição e a importância da escovagem dos dentes para lhes mostrar o programa “Sid Ciência – A escovagem dos dentes”¹⁴. Antes do visionamento do programa e com o intuito de as crianças lembrarem o que aprenderam na palestra, estabeleci igualmente um diálogo com o propósito de antecipar o conteúdo do programa, sendo esta a primeira fase de uma tarefa de escuta ativa (cf. Capítulo 2, secção 2.2.3.). A transcrição deste diálogo estabelecido com a turma encontra-se em anexo (ver Apêndice XII). Após o visionamento do programa “Sid Ciência”, a turma realizou a respetiva ficha destinada ao treino da compreensão oral (ver Apêndice II –

¹⁴ Consultar programa completo no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=Pr0yIhKF1w4&list=PLbVIUjo6vHII6TF8zSbtQm79Lh6AuahJ1&index=2>

Sid Ciência). Para além disto, a realização da ficha foi acompanhada pela leitura do guião de apoio à concretização dos exercícios (ver Apêndice I – *Sid Ciência*).

A) Análise das instruções dadas durante as atividades experimentais

➤ Experiência 1: O ar ocupa espaço?¹⁵

Professora estagiária: *Primeiro vamos usar o conta-gotas. Vamos apertá-lo dentro do frasco de corante para que sugue o líquido e depois, junto à colher, apertamo-lo novamente.*

Aluno 1: *Apertamos quantas vezes?*

Professora estagiária: *Vamos apertar as vezes necessárias para que encha totalmente a colher, ok? Assim que estiver totalmente cheia de corante, vamos inclinar a colher e deitar o corante para dentro da água que está no recipiente. Reparem que ainda só usámos três materiais. O conta-gotas, o corante e a colher.*

(...)¹⁶

Professora estagiária: *A garrafa que têm aí, vão tapá-la com a tampa. Tapar a extremidade da garrafa com a tampa muito bem. Olha, não é para dobrar a garrafa, é para tapá-la.*

(...)

Professora estagiária: *Agora... Ouçam bem. Eu vou agora explicar, mas vocês não fazem. Fazem quando eu disser. Têm o recipiente à vossa frente.*

Aluno 2: *O que é um recipiente?*

Professora estagiária: *Boa questão. O que é um recipiente?*

Turma (geral): *É um alguidar.*

Professora estagiária: *Um alguidar é o que vocês têm à vossa frente, sim. Mas um recipiente pode ser um alguidar, pode ser um tupperware, uma caixa... Um recipiente é uma coisa onde nós colocamos algo lá dentro.*

Professora estagiária: *Agora vamos utilizar o nosso último material, o recipiente. Um de vocês, à vossa escolha, vai colocar a garrafa no recipiente, até lá abaixo, até ao fundo. Depois vai pôr esta parte da garrafa (aponta para a parte cortada) mesmo a tocar lá no fundo. E ficam a segurar assim (exemplifica, segurando no gargalo da garrafa), ok? Podem fazer o que eu exemplifiquei.*

¹⁵ Sistema de transcrição ortográfica baseado nas referências do projeto REDIP (cf. Capítulo 3, secção 3.4.3.)

¹⁶ As reticências (...) representam uma pausa mais longa ou um silêncio

(...)

Professora estagiária: *Olha, digam-me uma coisa. A água entrou para dentro da garrafa?*

Turma (geral): *Nãããão!*

Professora estagiária: *Não. Mas a garrafa está cortada, não está?*

Aluno 3: *Sim!*

Professora estagiária: *Então a garrafa está cortada, mas a água não entrou. Por isso, agora vão tirar a tampa, ou seja, destapar a garrafa. Mas a garrafa continua dentro do recipiente. Destapem e vejam o que acontece à água.*

(...)

Professora estagiária: *O Gonçalo está a ver o que é que está a acontecer. E a Érica também. O que é que aconteceu quando destaparam a garrafa?*

Turma: *A água entrou.*

Professora estagiária: *A água entrou. Ou seja, vocês destaparam a garrafa, o ar saiu e a água entrou. Quando o ar estava na garrafa, quando a garrafa estava fechada, a água não entrou, o que significa que o ar o quê?*

Aluno 3: *O ar não saía.*

Professora estagiária: *Mas o que é que vocês concluíram? O ar ocupa espaço ou não?*

Turma: *Sim!*

Professora estagiária: *Claro que sim. O ar ocupa. Então, quando a garrafa estava tapada, ou seja, quando o ar estava dentro da garrafa e quando vocês colocaram a garrafa na água, a água não entrou, pois não? Porque o ar estava a ocupar espaço dentro da garrafa, então a água não entrou. Mas, quando vocês destaparam a garrafa, o ar saiu logo, a água entrou.*

Analisando a transcrição anterior, percebe-se que a explicação do que era um «recipiente» foi importante para a compreensão da experiência e de todo o seu processo, uma vez que alguns alunos não tinham associado o termo «recipiente» ao objeto que continha a água que, neste caso, era um alguidar. Há igualmente uma preocupação em explicitar, aos alunos, os vários momentos da atividade assim como a ordem pela qual os materiais são utilizados.

Na fase do procedimento da atividade experimental, são transmitidas aos alunos várias instruções, ao mesmo tempo que vão sendo descritas e o processo é exemplificado.

Na fase de observação do resultado, há uma interação com a turma através de perguntas, tais como “A água entrou para dentro da garrafa?”, “O que é que aconteceu quando destaparam a garrafa?” ou “O ar ocupa espaço ou não?”, com o intuito de que haja uma melhor compreensão e raciocínio desta característica particular do ar.

Ao longo de todo o discurso, a conjunção «mas» e a locução «ou seja» são utilizadas várias vezes. A conjunção é utilizada com dois sentidos distintos, nomeadamente o de indicar oposição (“Então a garrafa está cortada, mas a água não entrou) e o de introduzir um novo tópico discursivo (“Mas o que é que vocês concluíram?”). A locução «ou seja», também classificada como conector explicativo, é utilizada com o propósito de reforçar a ideia transmitida, explicando e exemplificando por outras palavras algo que já tinha sido dito anteriormente.

A conjunção e a locução mencionadas anteriormente são recursos linguísticos inerentes ao texto explicativo (cf. Capítulo 2, secção 2.3.3., quadro 4). Para além disto, são conectores essenciais para tornar o discurso coerente, compreensível e atrativo, assegurando um encadeamento lógico entre as diferentes partes do discurso.

Apesar do discurso nas quatro experiências ter sido, como referido no capítulo 3 (secção 3.7.), de género mais dialogal, o discurso dos alunos na atividade transcrita não contou com a utilização de conectores. A sua participação no diálogo prendeu-se com o questionamento de vocábulos desconhecidos e com respostas curtas, como por exemplo “não”, “sim” ou “a água não saía”.

➤ **Experiência 2: O ar tem peso?**

Professora estagiária: *Com os materiais de que dispomos, vamos ver se o ar tem peso ou não. Então agora é assim: em grupos, a pares neste caso, vão encher apenas um balão. Só um. Quem precisar de ajuda para dar o nó chama, está bem?*

(...)

Professora estagiária: *Reparem, vocês ao encherem o balão é que verificam bem como o ar ocupa espaço, já viram? Porque, se não ocupasse, o balão não inchava, certo?*

Vários alunos: *Sim. É mesmo verdade!*

Professora estagiária: *Agora, esse fiozinho que têm aí, vão cortar em três pedacinhos iguais. Por exemplo, cortam este bocadinho (exemplificação) e depois cortam dois exatamente do mesmo tamanho. Três, iguaizinhos.*

(...)

Professora estagiária: *Agora que já têm os três fios cortados exatamente do mesmo tamanho, vão atar um dos fios ao balão que encheram e outro ao balão que está vazio. Atam na parte onde colocam a boca para encher o balão.*

(...)

Professora estagiária: *Agora, com a ponta do fio que não está atada ao balão, ou seja, com a ponta que está livre, vão atá-la a cada ponta da régua. O balão que está cheio numa ponta da régua e o balão que está vazio na outra ponta.*

(...)

Professora estagiária: *Vamos então, com o fio que sobrou, atar no meio da régua e a pessoa que não encheu o balão... Que não encheu... Vai colocar a régua assim, suspensa no ar (exemplificação). Já agora, o que é que significa «suspensa»?*

(\)¹⁷

Professora estagiária: *A régua estar suspensa é a régua a pairar no ar. Só vão agarrar no fio que vão atar por último e vão ver qual é o balão que vai pesar mais... Se é o que está cheio ou se é o que está vazio.*

(...)

Professora estagiária: *Vamos agora ao último passo da experiência, que é observar qual o efeito de cada balão na régua. Vejam bem. O que está a pesar mais é o que está cheio ou o que está vazio?*

Aluno 1: *É o que está cheio.*

Professora estagiária: *E então, está cheio de quê?*

Aluno 1: *De ar.*

Professora estagiária: *Então e o ar tem peso ou não?*

Aluno 1: *Sim.*

Professora estagiária: *Digam-me lá. E eu quero dedos no ar. O que é que aconteceu? O que é que vocês observaram?*

Aluno 2: *O ar pesa.*

¹⁷ A barra (\) representa falas inaudíveis

Professora estagiária: *O ar pesa e porquê? O que é que tu viste aqui na régua? O que é que te leva a dizer que o ar pesa? Pensa no que observaste e diz.*

Aluno 2: *Porque quando o balão está cheio, o balão, cai para baixo com a força e com o peso do ar que está lá dentro.*

Professora estagiária: *Exatamente. Qual é que foi o balão que pendeu mais? O que está cheio ou o que está vazio?*

Turma (geral): *O que está cheio!*

Professora estagiária: *O que está cheio. Então isso quer dizer que o ar tem peso, ou não?*

Turma (geral): *Tem!*

Professora estagiária: *Sim, o ar tem peso, porque o balão que está vazio não tem ar e é mais leve do que o que está cheio, certo?*

Turma (geral): *Sim.*

Tal como na experiência anterior, é perceptível dois momentos no discurso: a fase de procedimento e a fase de observação. Para uma melhor compreensão desta característica do ar, foi adotada a mesma estratégia: na primeira fase são transmitidas aos alunos várias instruções, ao mesmo tempo que é descrito e exemplificado o processo a ser seguido; na segunda fase, são colocadas à turma várias questões de acordo com o que está a ser observado, de forma a chegar à conclusão da atividade – o ar tem peso.

No início da atividade, é feita uma ligação com a experiência anterior quando é dito: “Reparem, vocês ao encherem o balão é que verificam bem como o ar ocupa espaço, já viram? Porque se não ocupasse o balão não inchava.” Este momento foi importante para a consolidação dos conhecimentos adquiridos relativamente ao ar, dando às crianças a possibilidade de questionarem e de verificarem, posteriormente, esta propriedade com a realização da experiência.

No discurso são visíveis várias frases causais utilizando a conjunção «porque», de forma a justificar a razão pela qual o ar ocupa espaço e tem peso. Para além disto, o uso frequente do advérbio «então» também se destaca. Este advérbio é utilizado com dois sentidos distintos: é maioritariamente utilizado no início de uma frase interrogativa para pedir opinião ou explicação sobre o assunto que está a ser tratado (“Então e o ar tem peso ou não?” ou “E então, está cheio de quê?”); depois, «então» também é utilizado como sinónimo de «nesse caso» (“Vamos então atar no meio da régua...”).

Tal como na análise da experiência anterior, a participação dos alunos no diálogo transcrito foi, maioritariamente, passiva, sendo que se limitaram a dar respostas curtas, como “sim”, “tem” ou “o ar pesa”, tendo em conta a pergunta. No entanto, um aluno (aluno 2) utiliza a conjunção «porque» para se expressar, de forma a estabelecer uma conexão de causa, respondendo à pergunta “O ar pesa e porquê?”.

A utilização da conjunção «porque» é muito comum em discursos orais, sendo um recurso linguístico do procedimento explicativo. O facto de o aluno ter utilizado igualmente esta conjunção para indicar a causa de ter afirmado que o ar pesa demonstra, então, que se recorre ao «porque» em situações explicativas.

A explicação da experiência, em paralelo com as instruções dadas, é feita de forma explícita. A explicação do significado da palavra «suspensa» e respetiva demonstração foram uma mais-valia para alargar o léxico das crianças, assim como para a compreensão global da atividade experimental, uma vez que a suspensão da régua é um ponto fulcral para o entendimento desta propriedade do ar.

➤ **Experiência 3:** O ovo que flutua

Professora estagiária: *Vão, cuidadosamente, colocar o ovo dentro de água que, como já vimos, é água doce. Para verem se ele vai ao fundo ou se flutua. Com cuidado.*

(...)

Alguns alunos: *Vai ao fundo.*

Professora estagiária: *Então, Joana, em água doce o ovo vai ao fundo ou flutua?*

Aluno 1: *Vai ao fundo.*

Professora estagiária: *Exato. Rebeca, em água doce o ovo vai ao fundo ou flutua?*

Aluno 2: *Vai ao fundo.*

Professora estagiária: *Quem é que me pode dizer o que é que podemos concluir? Em água doce o que é que acontece ao ovo?*

Aluno 3: *O ovo desce. Vai ao fundo.*

Professora estagiária: *Então agora vamos descobrir o que é que acontece ao ovo em água salgada. E o que é que vamos fazer? Vamos ter de acrescentar sal na água. Mas primeiro vamos ter que tirar o ovo, com cuidado.*

(...)

Professora estagiária: *Ora bem, ouçam lá. Agora nós vamos dissolver duas colheres de sal em cada copo. Estão a ouvir?*

(...)

Professora estagiária: *Pronto, agora já temos água salgada. Portanto, com cuidado, vamos colocar o ovo dentro de água para ver o que acontece.*

(...)

Alguns alunos: *Flutua, ele flutua.*

Professora estagiária: *O que é que aconteceu?*

Alguns alunos: *Flutuou.*

Professora estagiária: *O que é que aconteceu ao vosso?*

Alunos 4 e 5: *Flutuou. Parece que está numa ilha a nadar.*

Professora estagiária: *Que cara é essa? Flutua, ou não?*

Aluno 6: *Flutua! E há bocado ia ao fundo. É magia, não é?*

(\)

Professora estagiária: *Ouçam lá. O que é que nós podemos concluir, Daniel? Qual é a diferença entre a água doce e a água salgada?*

Aluno 6: *Porque na água doce o ovo não subia... Mas com a água salgada o ovo... hmmm... flutuou.*

Professora estagiária: *E porquê? Qual é a diferença entre a água doce e a água salgada? Alguém sabe? (...) Diz lá Maria, sabes?*

Aluno 4: *Na água doce o ovo vai ao fundo e na água salgada o ovo fica em pé.*

Professora estagiária: *Sim, mas porquê? Porque é que isso acontece? Há uma diferença. Nós já demos isso o ano passado, lembram-se? Quando fizemos a experiência do "flutua e não flutua". (...) Diz lá Bernardo.*

Aluno 7: *Por causa da força da água. E (...) da densidade... Acho eu.*

Professora estagiária: *Muito bem, Bernardo. Por causa da força e da densidade. Isso significa que a água salgada é mais densa, tem mais densidade que a água doce. Por isso é que permite o ovo flutuar, sim?*

(\)

Professora estagiária: *Para tirarmos as nossas conclusões, vou fazer algumas perguntas. Rodrigo, o que é que fizemos na experiência?*

Aluno 8: *Nós pusemos o ovo que era para ver se ele flutuava. Na água doce não flutuou e depois tirámos, pusemos um bocadinho de sal, misturámos e pusemos e depois flutuou.*

Professora estagiária: *Depois o ovo flutuou na água salgada, muito bem. E então o que é que tu achas, Rodrigo? Achas que nós, quando nadamos numa piscina de água doce ou quando nadamos no mar... Achas que flutuamos melhor em que água? Na doce ou na salgada?*

Aluno 8: *Salgada. Também flutuamos na doce, mas a salgada tem mais densidade e faz com que nós flutuamos melhor.*

Professora estagiária: *Muito bem! Então, o que é que observámos nesta experiência, Leonor?*

Aluno 9: *Vimos que o ovo flutua na água salgada.*

Professora estagiária: *Exatamente. E porque é que isto não acontece na água doce, Catarina?*

Aluno 3: *Porque... a água doce não tem sal, não é? Por isso não tem muita densidade e por isso o ovo vai ao fundo. Vai ao fundo na água doce porque tem pouca densidade.*

Nesta experiência, contrariamente às anteriores, optou-se por associar a fase de procedimento e de observação. À medida que os alunos iam cumprindo as instruções, foram incentivados, através de perguntas, a transmitir oralmente o que iam observando. Este procedimento levou-os a interagirem uns com os outros, conduzindo a uma melhor compreensão daquilo que estava a ser observado.

Foi igualmente importante para a turma não se ter dado a resposta no momento de concluírem a razão pela qual o ovo ia ao fundo em água com características diferentes, tendo sido incentivado a lembrarem-se de atividades realizadas anteriormente. O facto de um aluno ter dito oralmente a resposta correta fez com que outros a repetissem para colegas que não a ouviram, levando a que todos se lembrassem da experiência do “flutua ou não flutua”, efetuada no ano anterior.

A explicação do que foi observado na experiência, com recurso a exemplos do nosso quotidiano, foi uma mais-valia para uma melhor compreensão desta propriedade da água.

Ao longo de todo o discurso, tanto da professora, como dos alunos, são utilizadas várias frases causais com recurso a diferentes conectores, tais como «porque» e «por causa de». Ambos são característicos do texto explicativo, muito comum em interações orais que incluem explicações. Nas falas dos alunos é igualmente notória a utilização do conector «por isso», sendo utilizado para exprimir a conclusão da atividade experimental. Alguns alunos também utilizaram o conector «mas» para introduzir uma relação de oposição, como por exemplo quando foi dito “(...) na água doce o ovo não subia, mas com a água salgada o ovo...hmmm... flutuou”.

No discurso da professora, para além das frases causais, como já foi referido, o advérbio «então» é novamente utilizado no início de frases interrogativas com o intuito de pedir opinião aos alunos sobre o assunto que está a ser tratado. Também é empregado no discurso como sinónimo de «deste modo» (“Então vamos descobrir o que acontece ao ovo em água salgada”).

➤ **Experiência 4:** A água como apoio

Professora estagiária: *Como nós vimos o ano passado na experiência do “flutua ou não flutua”, a pedra não flutua, ou seja, vai ao fundo. Aquilo que vamos descobrir hoje é se a água serve de apoio, ou seja, se a água nos ajuda a transportar as coisas. A tornar as coisas mais leves, ok?*¹⁸ *É isso que vamos descobrir. Primeiro, quero que vocês abram os sacos. Depois de abrirem o saco, vão colocar as pedrinhas que eu pus aí em cada mesa lá dentro. Com cuidado, para o saco não furar.*

(...)

Professora estagiária: *Agora cada um, individualmente, vai agarrar no saco para ver o peso. Primeiro agarra, por exemplo, a Joana para ver o peso e depois agarra o Rodrigo. (...) Estão pesados?*

Alguns alunos (cinco alunos): *É pesado. Ei, que pesado!*

Alguns alunos (dois alunos): *Não tenho força para agarrar.*

Professora estagiária: *Agora vão colocar o saco, assim como está, com as pedras, dentro do recipiente.*

¹⁸ A ideia de que os materiais se tornam leves devia ter sido expressa pela ideia de que a água exerce uma força sobre os materiais.

(...)

Professora estagiária: *A Cármen e eu vamos passar por todas as mesas para vos ajudar a colocar a água que está no jarro dentro do recipiente. Temos de ter cuidado para a água não entrar dentro do saco. Só podemos pôr a água mesmo dentro do recipiente, está bem? (...) E é assim, enquanto vocês estiverem a colocar a água, são vocês que vão pôr, nós só vamos ajudar, não agarram no saco, está bem? Não agarram no saco.*

(...)

Professora estagiária: *Agora que já pusemos a água no recipiente, vai, outra vez, um de cada vez, levantar o saco e colocá-lo assim na superfície da água para ver se fica mais leve ou não*¹⁹ (exemplificação).

(...)

Alguns alunos (três alunos): *O nosso está leve. Mais leve que há bocado.*

(\)

Professora estagiária: *Então, olhem lá, o que é que podemos concluir? A água serve de apoio ou não?*

Turma (geral): Sim!

Professora estagiária: *A água serve de apoio porque, se nós colocarmos uma coisa pesada à superfície da água e se a agarrarmos dentro de água, ela vai ficar muito mais leve*¹⁹. *Por isso, a água serve de apoio.*

Aluno 1: *A minha avó diz que, quando faz atividades na água da piscina, com boias, diz que custa menos do que fazer cá fora.*

Professora estagiária: *Esse é um exemplo muito bom! Quando se faz hidroginástica, temos muito mais destreza dentro de água do que fora de água. Porquê?*

Aluno 2: *Porque ficamos mais leves.*

Professora estagiária: *Exatamente. Vocês, se tentarem, até conseguem pegar nos vossos pais ao colo dentro de água. Porque eles ficam muito mais leves dentro de água... Tão leves que vocês até os conseguem pegar ao colo*¹⁹.

(\)

Professora estagiária: *Vamos lá tirar conclusões. Íris, o que é que nós fizemos na experiência?*

¹⁹ A ideia de que os materiais se tornam leves devia ter sido expressa pela ideia de que a água exerce uma força sobre os materiais.

Aluno 3: *Abrimos o saco para pormos as pedras... No saco... E depois pomos o saco dentro do recipiente. E depois pomos água.*

Professora estagiária: *E o que é que observámos?*

Aluno 3: *Que o saco ficou mais leve do que da primeira vez que não estava dentro de água.*

Professora estagiária: *Muito bem. Sim, Rodrigo?*

Aluno 4: *Nós abrimos o saco. E depois abrimos e depois pusemos as pedras lá dentro. Depois fomos ver se tinha peso. E depois nós pusemos dentro de água e fomos ver e ficou um bocadinho mais levezinho.*

Professora estagiária: *É isso mesmo, Rodrigo. Então, podemos concluir que a água serve de apoio.*

O discurso da quarta e última experiência, tal como o das duas primeiras, teve dois momentos: a fase de procedimento, onde foram dadas várias instruções aos alunos para a realização da atividade, e a fase de observação, em que foram colocadas perguntas à turma, de acordo com o que iam observando, no sentido de as crianças concluírem que a água serve de apoio.

Mais uma vez, foi feita uma ligação entre esta experiência e outras feitas anteriormente, que resultou numa melhor compreensão dos recursos utilizados, assim como da propriedade da água que estava a ser estudada. Para além disso, a explicação desta característica recorrendo a exemplos do quotidiano, reforçados por um dos alunos, foi significativamente positiva para a compreensão global da atividade pela turma.

Neste diálogo, que conta com sequências explicativas e dialogais, é de destacar a utilização de algumas frases causais, ainda que poucas, utilizando o conector «porque». É também utilizado o conector «por isso» para exprimir uma conclusão (“Por isso, a água serve de apoio”), assim como é visível o uso frequente do advérbio «agora». Nas falas de vários alunos, é de destacar o uso frequente do advérbio «depois», utilizado para referir o que foi feito em seguimento de algo (“Nós abrimos o saco. E depois abrimos e depois pusemos as pedras (...”).

De uma forma geral, os discursos das quatro atividades experimentais refletem características do texto explicativo, nomeadamente explicações e explicitações, assim como da interação oral, tais como instruções e perguntas.

Uma vez concluída esta etapa, importa analisar os resultados dos alunos nas fichas que seguiram estas experiências, percebendo qual a influência que o treino da compreensão oral do gênero explicativo teve na turma. Para além da análise das fichas que sucederam as atividades experimentais, está igualmente incluída a análise da ficha realizada após o visionamento do programa “Sid Ciência – A escovagem dos dentes”, dado que o discurso presente neste também diz respeito ao texto explicativo.

B) Análise dos resultados dos itens de seleção

B1) Compreensão literal

Item 1 (experiência 1 – O ar ocupa espaço?)

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: completar espaços com as palavras adequadas de acordo com os materiais utilizados

Sete alunos completaram corretamente os dois espaços, respondendo como o exemplo da figura 49.

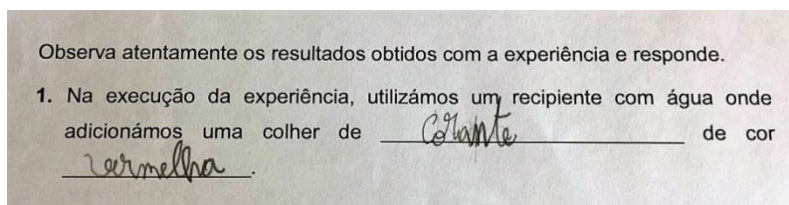


Figura 49 - Resposta correta do item 1 da experiência 1 – O ar ocupa espaço?

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Preenche corretamente os dois espaços;
2. Preenche corretamente um espaço;
3. Dá outra resposta;
4. Não responde.

Dos restantes nove alunos, cinco responderam de acordo com o nível de desempenho 2, obtendo assim uma resposta parcialmente correta. Dois alunos atingiram o nível 3,

errando a resposta na totalidade, e dois não responderam (nível de desempenho 4). Na figura 50 estão representados, graficamente, os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho atrás mencionados.

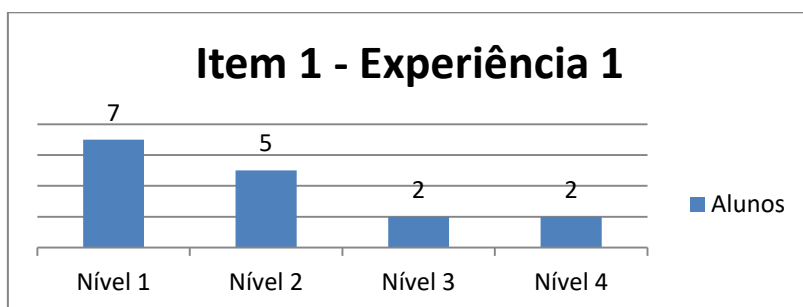


Figura 50 - Respostas dadas ao item 1 (experiência 1 – O ar ocupa espaço?)

Os resultados apresentados pelo gráfico anterior revelam que foram superiores o número de respostas do tipo nível 1, ou seja, houve mais alunos a preencher corretamente os dois espaços. As respostas pertencentes ao nível 3 são dos alunos que preencheram ambos os espaços, contudo de forma incorreta.

Item 2.3. (experiência 1 – O ar ocupa espaço?)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar a conclusão da experiência

Neste item, nove alunos acertaram a resposta, respondendo como o exemplo da figura 51. Os restantes sete alunos erraram a resposta.

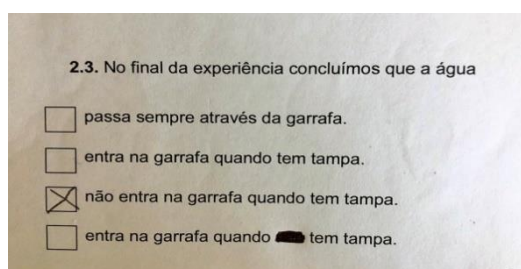


Figura 51 - Resposta correta do item 2.3. da experiência 1 – O ar ocupa espaço?

Item 2 (experiência 2 – O ar tem peso?)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar uma instrução explícita no discurso escutado

A maioria dos alunos acertou a resposta: dez alunos. Dois alunos não tiveram a resposta correta porque assinalaram mais do que uma opção (resposta não válida). A figura 52 é um exemplo da resposta correta.

2. A primeira instrução que a professora te deu foi para que

☐ atasses um fio a cada um dos balões.

☐ atasses os balões à régua.

☒ enchesses o balão.

☐ atasses um fio à régua.

Figura 52 - Resposta correta do item 2 da experiência 2 – O ar tem peso?

Item 3 (experiência 2 – O ar tem peso?)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar uma instrução explícita no discurso escutado

Dez alunos erraram a resposta ao item, pelo que apenas seis acertaram a resposta, respondendo de acordo com o exemplo da figura 53.

3. A última instrução que te deram foi que

☐ atasses os balões à régua.

☐ colocasses a régua suspensa.

☒ observasses qual o efeito de cada balão na régua.

☐ tirasses os balões da régua.

Figura 53 - Resposta correta do item 3 da experiência 2 – O ar tem peso?

Item 2.1. (experiência 3 – O ovo que flutua)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar um acontecimento observado

Catorze alunos acertaram a resposta, respondendo como ilustra o exemplo da figura 54. Os outros dois alunos erraram a resposta.

2.1 A primeira vez que colocaste o ovo na água este

☐ flutuou.

☐ partiu-se.

☒ foi ao fundo.

☐ permaneceu no meio do copo.

Figura 54 - Resposta correta do item 2.1. da experiência 3 – O ovo que flutua

Item 2.2. (experiência 2 – O ovo que flutua)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar um acontecimento observado

A totalidade dos alunos (dezasseis) acertou a resposta, respondendo como no exemplo da figura 55.

2.2 A segunda vez que colocaste o ovo na água este

☒ flutuou.

☐ partiu-se.

☐ foi ao fundo.

☐ permaneceu no meio do copo.

Figura 55 - Resposta correta do item 2.2. da experiência 3 – O ovo que flutua

Item 3 (experiência 3 – O ovo que flutua)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar, através de imagens, os materiais utilizados na experiência

Neste item, todos os alunos responderam de forma acertada pelo que não foi necessária a avaliação por níveis de desempenho. A figura 56 corresponde à resposta totalmente correta deste item.

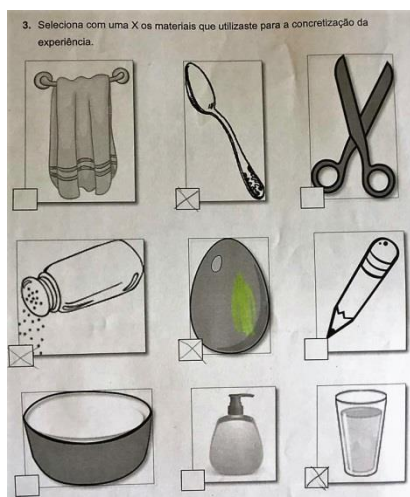


Figura 56 - Resposta correta do item 3 (experiência 3 – O ovo que flutua)

Item 2 (experiência 4 – A água como apoio)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar uma instrução explícita no discurso escutado

Todos os alunos acertaram na resposta a este item, dando uma resposta igual à que está representada na figura 57.

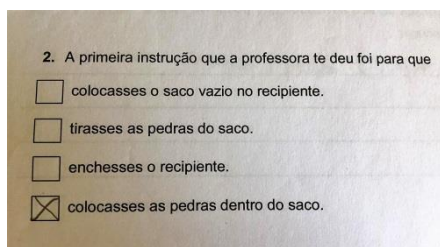


Figura 57 - Resposta correta do item 2 da experiência 4 – A água como apoio

Item 3 (experiência 4 – A água como apoio)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar uma instrução explícita no discurso escutado

Neste item, onze alunos acertaram a resposta. Os restantes, tiveram as respostas erradas. A figura 58 apresenta a resposta correta.

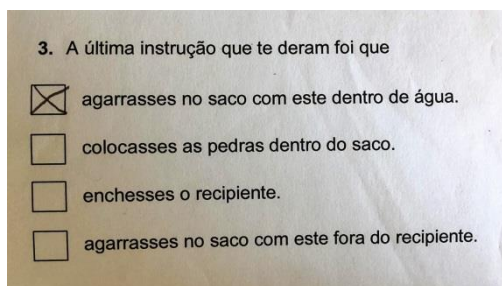


Figura 58 - Resposta correta do item 3 da experiência 4 – A água como apoio

Item 3 (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar uma informação explícita no discurso escutado

Quinze alunos acertaram a resposta, respondendo como ilustra o exemplo da figura 59.

Um único aluno errou a resposta.

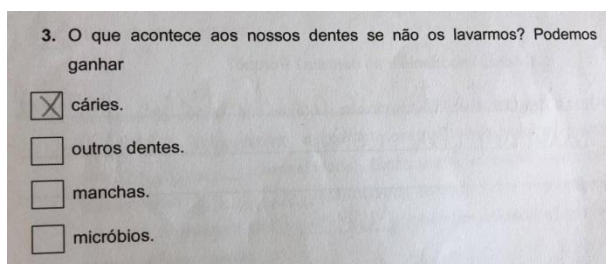


Figura 59 - Resposta correta do item 3 do programa Sid Ciência

Item 4 (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: instrucional
- Objetivo específico: seguir instruções, identificando informação explícita no discurso

Sete alunos seguiram corretamente as instruções dadas oralmente, respondendo como o exemplo da figura 60.

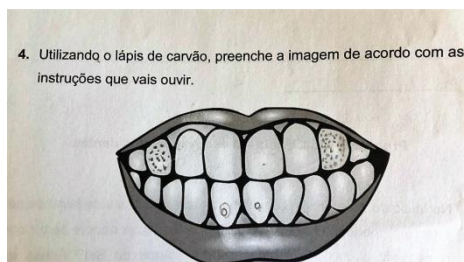


Figura 60 - Resposta correta do item 4 do programa Sid Ciência

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Assinala, corretamente, os dentes pretendidos;
2. Assinala, de outro modo, os dentes pretendidos;
3. Assinala, corretamente, um, dois ou três dos dentes pretendidos;
4. Assinala, de outro modo, um, dois ou três dos dentes pretendidos;
5. Assinala os quatro dentes pretendidos e outros;
6. Dá outra resposta.

Dos restantes nove alunos, quatro deram respostas parcialmente corretas, de acordo com os níveis de desempenho 2, 3, 4 e 5. O gráfico seguinte, na figura 61, representa os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho atrás mencionados.

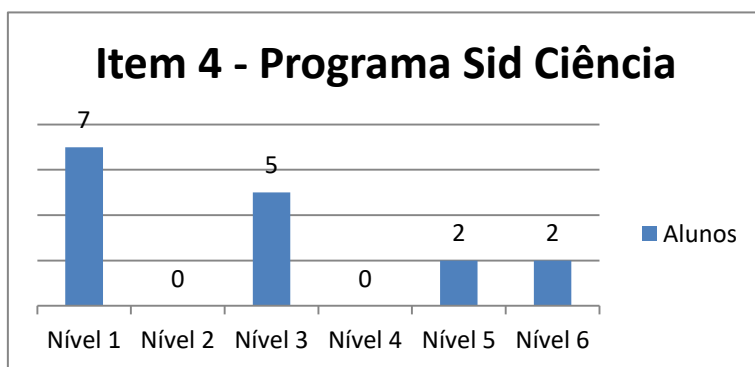


Figura 61 - Respostas dadas ao item 4 do programa Sid Ciência

Observando o gráfico anterior, verifica-se que, no geral, os alunos responderam de acordo com o nível de desempenho 1, assinalando corretamente os dentes pretendidos. Verifica-se também que foram cinco os alunos que deram respostas do tipo nível 3, assinalando, corretamente, pelo menos um, dois ou três dos dentes pretendidos. Houve, ainda, dois alunos a assinalar mais dentes do que aqueles que eram pretendidos, respondendo de acordo com o nível de desempenho 5. Os dois alunos que deram respostas do tipo nível 6, cujas respostas não foram consideradas válidas, fizeram desenhos na figura, dando assim uma resposta diferente daquilo que era solicitado. A figura 62 ilustra uma dessas respostas (nível 6).

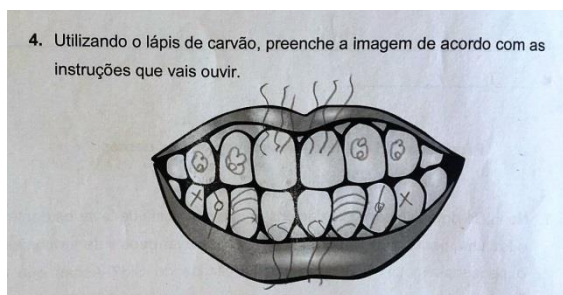


Figura 62 - Resposta inválida do item 4 do programa Sid Ciência

Item 6 (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: instrucional
- Objetivo específico: seguir instruções, identificando informação explícita no discurso

Apenas três alunos cumpriram corretamente as instruções, respondendo de acordo com o exemplo ilustrado na figura 63.

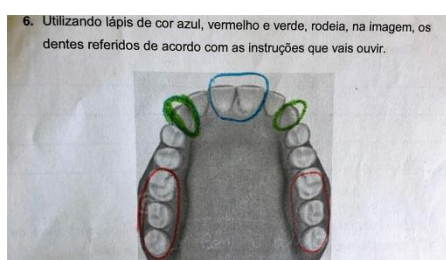


Figura 63 - Resposta correta do item 6 do programa Sid Ciência

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Rodeia, com as cores corretas, os elementos pretendidos;
2. Rodeia, de outro modo, os elementos pretendidos;
3. Rodeia, com as cores corretas, nove ou menos dos elementos pretendidos;
4. Rodeia, de outro modo, nove ou menos dos elementos pretendidos;
5. Rodeia os dez elementos pretendidos e outros;
6. Dá outra resposta.

Onze alunos deram respostas parcialmente corretas relativas aos níveis de desempenho 2, 3, 4 e 5. Na figura 64, estão representados graficamente os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho referidos.

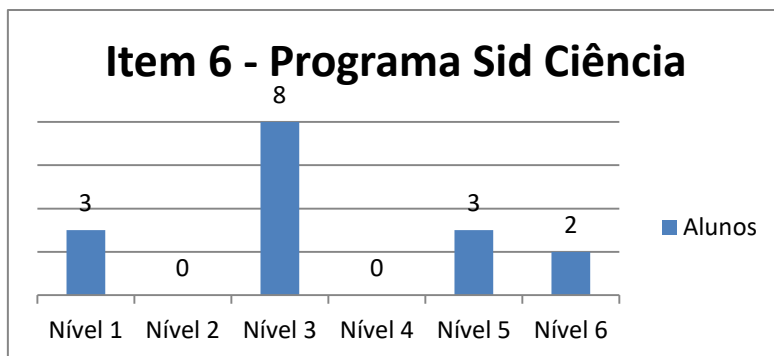


Figura 64 - Respostas dadas ao item 6 do programa Sid Ciência

Analisando o gráfico anterior, pode verificar-se que as respostas parcialmente corretas foram mais do tipo nível 3, ou seja, os alunos rodearam corretamente apenas alguns dos dentes referidos nas instruções. Do nível 5, os três alunos rodearam todos os dentes da figura. Contudo, os incisivos, caninos e molares foram rodeados com a cor correta. Dos dois alunos que tiveram a sua resposta assinalada de acordo com o nível 4, um deles rodeou todos os dentes, várias vezes, com cores diferentes, e o outro fez cruzeiros em todos os dentes, com lápis de carvão.

Item 8 (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: completar os espaços com as palavras adequadas de acordo com informação explícita no texto escutado

Onze alunos completaram corretamente todos os espaços, respondendo de acordo com o exemplo ilustrado na figura 65.

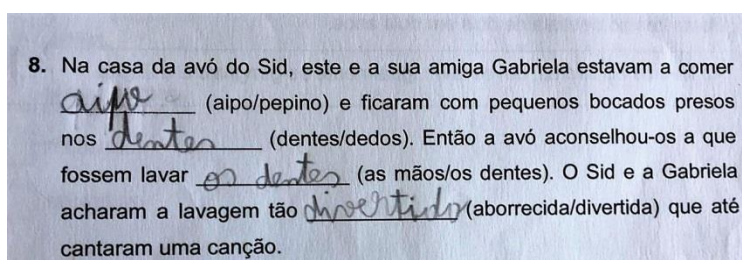


Figura 65 - Resposta correta do item 8 do programa Sid Ciência

Os níveis de desempenho utilizados para classificar e analisar este item estão apresentados abaixo:

1. Preenche corretamente os quatro espaços;

2. Preenche corretamente três espaços;
3. Preenche corretamente dois espaços;
4. Preenche corretamente um espaço;
5. Preenche todos os espaços, mas nenhum corretamente;
6. Não responde.

Considerou-se como respostas parcialmente corretas as respostas correspondentes aos níveis 2, 3 e 4, tendo cinco alunos obtido respostas deste tipo. Quanto aos níveis de desempenho 5 e 6, não houve nenhum aluno que tivesse estes tipos de resposta. Na figura 66 observa-se um gráfico com os resultados dos alunos de acordo com os níveis de desempenho mencionados.

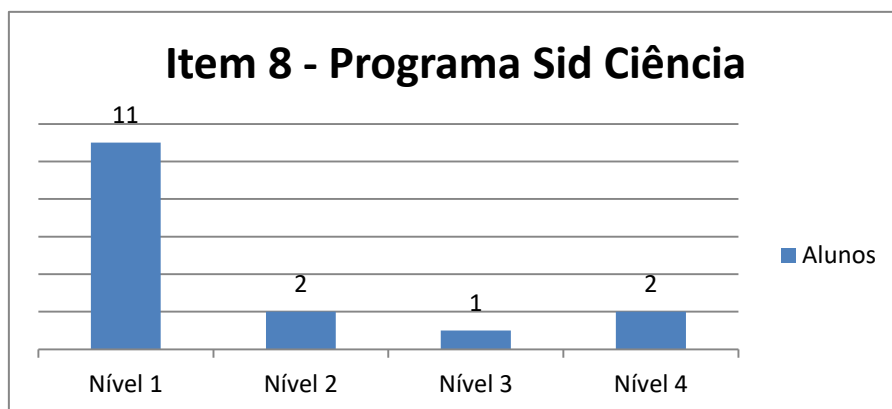


Figura 66 - Respostas dadas ao item 8 do programa Sid Ciência

Relativamente às respostas parcialmente corretas, um número igual de alunos (dois) obteve respostas do tipo nível 2 e 4, tendo preenchido corretamente três espaços e um espaço, respetivamente. Apenas um aluno preencheu corretamente dois espaços. É de salientar que nenhum aluno errou a resposta na totalidade nem a deixou em branco, pelo que os níveis 5 e 6 não estão representados na figura 66.

B2) Compreensão global

Item 2.1. (experiência 1 – O ar ocupa espaço?)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar uma situação no momento inicial da experiência

Neste item, dez alunos acertaram a resposta, respondendo como o exemplo da figura 67. Os restantes seis alunos erraram a resposta.

2.1. Inicialmente a garrafa estava

- ☐ inteira e dentro do recipiente.
- ☐ cortada ao meio e com tampa.
- ☒ com o fundo cortado e sem tampa.
- ☐ inteira, com tampa e dentro do recipiente.

Figura 67 - Resposta correta do item 2.1. da experiência 1 – O ar ocupa espaço?

Item 4 (experiência 2 – O ar tem peso?)

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: completar os espaços com as palavras adequadas de acordo com os vários momentos da experiência

Apenas três alunos completaram corretamente todos os espaços, respondendo de acordo com o ilustrado na figura 68.

4. Ao colocar a régua suspensa (suspensa/verticalmente) no ar, observámos que o balão cheio subiu (subiu/desceu) de nível relativamente ao balão vazio. Com esta experiência, pudemos concluir que o ar tem (tem/não tem) peso, apesar de aparentar ser leve (frágil/leve).

Figura 68 - Resposta correta do item 4 da experiência 2 – O ar tem peso?

Os níveis de desempenho utilizados para classificar e analisar este item estão apresentados abaixo:

1. Preenche corretamente os quatro espaços;
2. Preenche corretamente três espaços;
3. Preenche corretamente dois espaços;
4. Preenche corretamente um espaço;
5. Preenche todos os espaços, mas nenhum corretamente;
6. Não responde.

Seis alunos responderam de acordo com os níveis de desempenho 2, 3 e 4, obtendo assim uma resposta parcialmente correta. Dois alunos obtiveram respostas inválidas (nível de desempenho 5) e quatro não completaram nenhum espaço, deixando-os em branco. Na figura 69, estão representados graficamente os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho atrás mencionados.

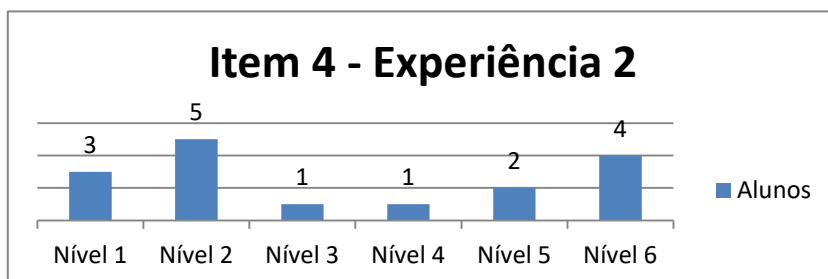


Figura 69 - Respostas dadas ao item 4 da experiência 2 – O ar tem peso?

Observando estes resultados, percebe-se que, globalmente, foram mais os alunos a responder de acordo com o segundo nível de desempenho, ou seja, a preencher corretamente apenas três espaços. Apenas um aluno preencheu corretamente dois espaços (nível 3), assim como apenas um preencheu corretamente um espaço (nível 4). É igualmente visível que o número de alunos a não responder à questão (nível 6) é superior ao número que obteve a resposta totalmente correta (nível 1). Nota-se ainda, face a estes resultados, que os alunos tiveram dificuldade em responder a este item, talvez devido à dificuldade já demonstrada em compreender globalmente um discurso mais extenso.

Item 6 (experiência 2 – O ar tem peso?)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar, através de imagens, ações relacionadas com o ar

Neste item, dez alunos responderam de forma totalmente correta, tendo assinalado as quatro imagens que representavam ações provocadas pelo ar, como se ilustra na figura 70.

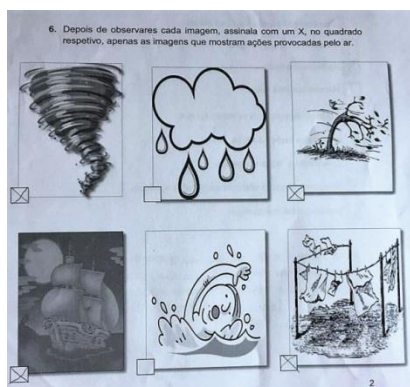


Figura 70 - Resposta correta ao item 6 da experiência 2 – O ar tem peso?

Para a classificação e análise deste item, teve-se em consideração os seguintes níveis de desempenho:

1. Assinala as quatro imagens corretas;
2. Assinala duas ou três imagens corretas;
3. Assinala apenas uma imagem correta;
4. Dá outra resposta;
5. Não responde.

Considerou-se como respostas parcialmente corretas as respostas correspondentes aos níveis 2 e 3, sendo que cinco alunos obtiveram respostas deste tipo. Nenhum aluno respondeu de acordo com o nível 4, havendo apenas um que não assinalou qualquer imagem (nível 5). Na figura 71 observa-se um gráfico com os resultados dos alunos de acordo com os níveis de desempenho mencionados.

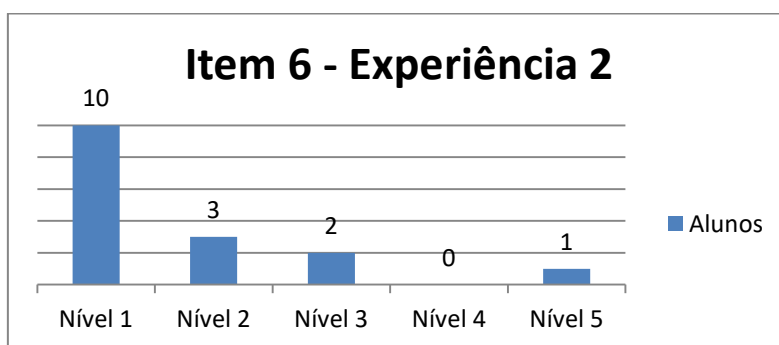


Figura 71 - Respostas dadas ao item 6 da experiência 2 – O ar tem peso?

Observando o gráfico anterior, pode afirmar-se que a maioria dos alunos respondeu de forma totalmente correta à questão. Das respostas parcialmente corretas, três alunos

assinalaram corretamente duas ou três imagens e apenas dois alunos assinalaram corretamente uma imagem.

Item 1 (experiência 3 – O ovo que flutua)

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: completar os espaços tendo em conta a explicação global da experiência

A totalidade dos alunos (dezasseis) completou corretamente ambos os espaços, respondendo como o exemplo da figura 72. Para o segundo espaço, foi também considerada correta a resposta «misturámos», pois é um sinónimo da palavra «mexemos».

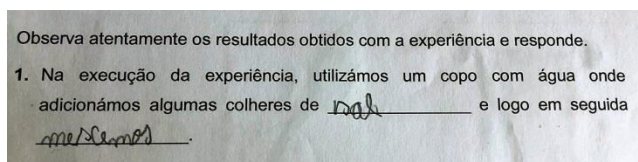


Figura 72 - Resposta correta do item 1 da experiência 3 – O ovo que flutua

Item 5 (experiência 4 – A água como apoio)

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: completar os espaços com as palavras adequadas de acordo com os vários momentos da experiência

Doze alunos completaram corretamente todos os espaços. Havia duas formas corretas para completar os espaços, pelo que ambas se encontram ilustradas nas figuras 73 e 74.

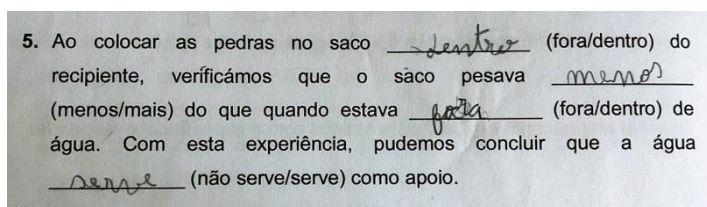


Figura 73 - Resposta correta do item 5 da experiência 4 – A água como apoio

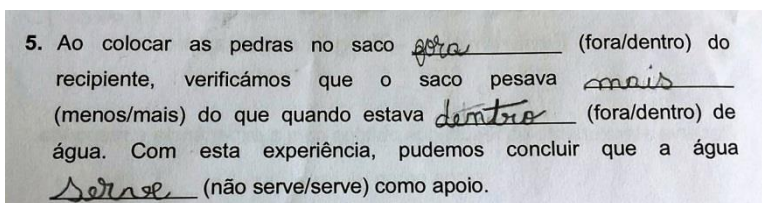


Figura 74 - Resposta correta do item 5 da experiência 4 – A água como apoio

Dos quatro alunos que não tiveram a resposta totalmente correta, todos atingiram o mesmo nível de desempenho, sendo que preencheram corretamente apenas dois espaços.

Item 2 (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: completar espaços com as palavras adequadas de acordo com a globalidade do discurso escutado

Os dezasseis alunos completaram de forma correta ambos os espaços, respondendo de forma equivalente à ilustrada na figura 75, pelo que não foi necessária a avaliação por níveis de desempenho. Para o primeiro espaço, foi também considerada correta a resposta «colegas», dado que, no programa, os amigos do Sid fazem parte da sua sala de aula.

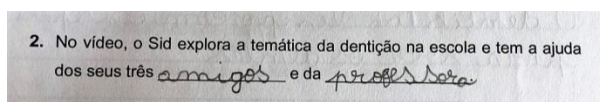


Figura 75 - Resposta correta do item 2 do programa Sid Ciência

Item 10 (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: verdadeiro e falso
- Objetivo específico: validar ou invalidar informações, interpretando a globalidade das informações escutadas no discurso

Apenas três alunos acertaram no valor de verdade das oito afirmações. A figura 76 é o exemplo da resposta totalmente correta.

10. Assinala cada uma das afirmações com V(erdadeiro) ou com F(also), de acordo com o que aprendeste com o Sid e os seus amigos.

Afirmações	V/F
Deves lavar os dentes, no mínimo, 2 vezes por dia.	V
Podes comer alimentos com açúcar todos os dias desde que laves os dentes.	F
Temos quatro tipos de dentes.	F
As cáries podem formar buracos nos dentes.	V
Os dentes ajudam-nos a mastigar, a moer e a trincar.	V
Se não lavarmos os dentes todos os dias, podem aparecer cáries.	V
Basta ires ao dentista de dois em dois anos.	F
Ao lavares os dentes, deves lavar igualmente as gengivas e a língua.	V

Figura 76 - Resposta correta do item 10 do programa Sid Ciência

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Assinala corretamente as oito afirmações;
2. Assinala corretamente cinco, seis ou sete afirmações, erra ou omite as restantes;
3. Assinala corretamente duas, três ou quatro afirmações, erra ou omite as restantes;
4. Assinala corretamente uma afirmação, erra ou omite as restantes;
5. Dá outra resposta.

Treze alunos acertaram parcialmente a resposta, de acordo com os níveis de desempenho 2, 3 e 4, pelo que nenhum aluno obteve uma resposta inválida (nível de desempenho 5). Na figura 77, estão representados graficamente os resultados dos alunos consoante os níveis de desempenho atrás mencionados.

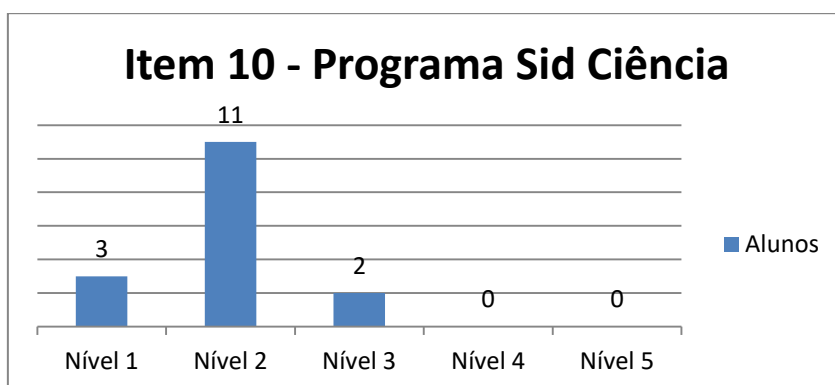


Figura 77 - Respostas dadas ao item 10 do programa Sid Ciência

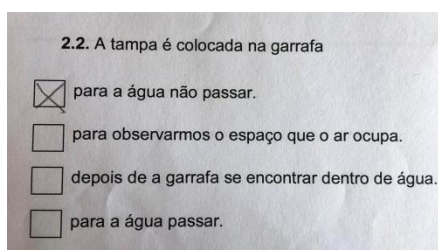
Observando o gráfico da figura 77, percebe-se que houve um maior número de alunos a responder de acordo com o nível 2, ou seja, a assinalar corretamente cinco, seis ou sete afirmações. Respondendo de acordo com o nível 3, temos dois alunos, sendo que nenhum aluno assinalou corretamente apenas uma afirmação.

B3) Compreensão inferencial

Item 2.2. (experiência 1 – O ar ocupa espaço?)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: inferir um procedimento não explícito no discurso escutado

Doze alunos acertaram a resposta. Estes responderam como se ilustra na figura 78. Os restantes quatro alunos erraram a resposta.



2.2. A tampa é colocada na garrafa

☒ para a água não passar.

☐ para observarmos o espaço que o ar ocupa.

☐ depois de a garrafa se encontrar dentro de água.

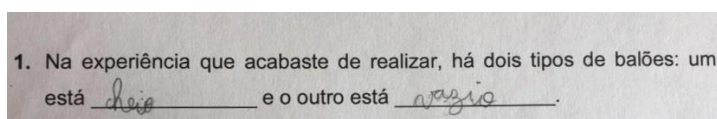
☐ para a água passar.

Figura 78 - Resposta correta do item 2.2. da experiência 1 – O ar ocupa espaço?

Item 1 (experiência 2 – O ar tem peso?)

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: completar espaços, inferindo uma informação não explícita no discurso escutado

Os dezasseis alunos completaram de forma correta ambos os espaços, respondendo de forma equivalente à ilustrada na figura 79, pelo que não foi necessária a avaliação por níveis de desempenho.



1. Na experiência que acabaste de realizar, há dois tipos de balões: um está cheio e o outro está vazio.

Figura 79 - Resposta correta do item 1 da experiência 2 – O ar tem peso?

Item 5 (experiência 2 – O ar tem peso?)

- Tipo de item: verdadeiro e falso
- Objetivo específico: validar ou invalidar afirmações, interpretando informação implícita no discurso escutado

Cinco alunos assinalaram corretamente as seis afirmações, respondendo como o exemplo da figura 80.

5. Assinala cada uma das expressões com V(verdadeiro) ou com F(also), de acordo com as tuas conclusões.

O vento é o ar parado.	<input type="checkbox"/>
O ar vê-se.	<input type="checkbox"/>
O ar não existe.	<input type="checkbox"/>
O ar tem peso (massa).	<input checked="" type="checkbox"/>
O ar sente-se.	<input type="checkbox"/>
O vento é o ar em movimento.	<input checked="" type="checkbox"/>

Figura 80 - Resposta correta do item 5 da experiência 2 – O ar tem peso?

As respostas da maioria dos restantes onze alunos foram consideradas parcialmente corretas. Os níveis de desempenho que foram considerados para a classificação e análise destas respostas são os que agora se apresentam:

1. Assinala corretamente as seis afirmações;
2. Assinala corretamente quatro ou cinco afirmações, erra ou omite as restantes;
3. Assinala corretamente duas ou três afirmações, erra ou omite as restantes;
4. Assinala corretamente uma afirmação, erra ou omite as restantes;
5. Dá outra resposta.

No gráfico da figura 81, podem ler-se as respostas dadas pelos alunos consoante os níveis de desempenho.

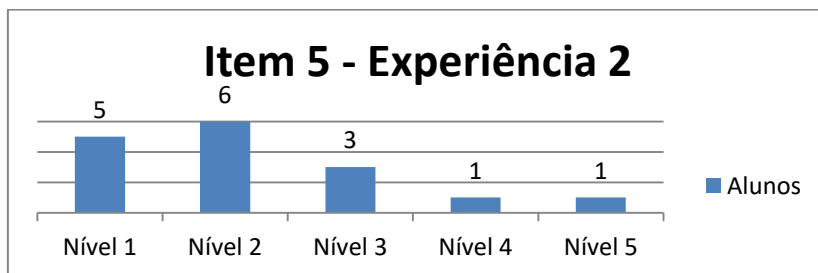


Figura 81 - Respostas dadas ao item 5 da experiência 2 – O ar tem peso?

Observando o gráfico anterior, verifica-se que um maior número de alunos (seis) respondeu de acordo com o nível de desempenho 2, assinalando corretamente quatro ou cinco afirmações. Em seguida, foram cinco os alunos que assinalaram todas as afirmações de forma correta, dando respostas do tipo nível 1. Houve, igualmente, três alunos a acertar no valor de duas ou três afirmações (nível 3). Um aluno assinalou corretamente apenas uma afirmação (nível 4). Houve, ainda, um aluno que não respondeu à questão, deixando-a em branco, tornando a resposta inválida (nível de desempenho 5).

Item 2.3. (experiência 3 – O ovo que flutua)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: inferir a causa de um fenómeno observado

Quinze alunos acertaram na resposta deste item, dando uma resposta igual à que se apresenta na figura 82. Um aluno assinalou a última opção, tendo errado a resposta.

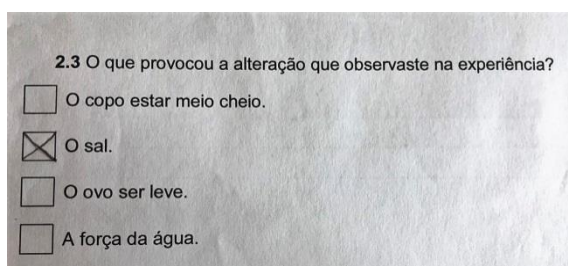


Figura 82 - Resposta correta do item 2.3. da experiência 3 – O ovo que flutua

Item 1 (experiência 4 – A água como apoio)

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: inferir a característica de um material

A totalidade dos alunos (dezasseis) completou corretamente o espaço, respondendo como se ilustra na figura 83.

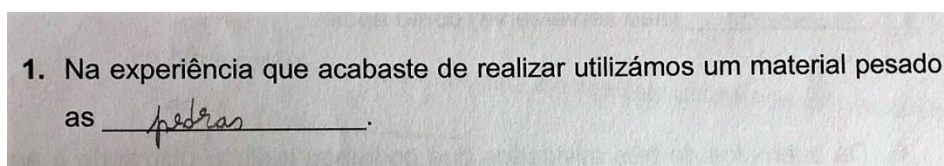


Figura 83 - Resposta correta do item 1 da experiência 4 – A água como apoio

Item 4 (experiência 4 – A água como apoio)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: inferindo uma conclusão não explícita no discurso escutado

Neste item, doze alunos acertaram a resposta. Os restantes quatro alunos tiveram as suas respostas erradas. A figura 84 contém uma resposta correta.

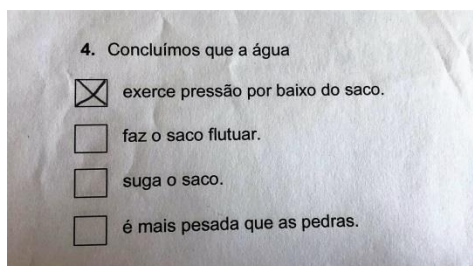


Figura 84 - Resposta correta do item 4 da experiência 4 – A água como apoio

Item 4.1. (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: completamento
- Objetivo específico: completar um espaço, interpretando informação implícita

Nove alunos completaram corretamente o espaço. Os outros sete alunos, erraram ou omitiram as suas respostas. A figura 85 exemplifica uma resposta correta.

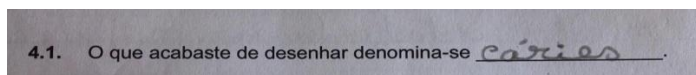


Figura 85 - Resposta correta do item 4.1. do programa Sid Ciência

A resposta a este item encontra-se exposta no programa, várias vezes, ainda que de forma implícita. É dito pelas personagens que as cáries são escuras e formam buracos nos dentes. É ainda exibida uma imagem de uns dentes com manchas idênticas às desenhadas pelas crianças. Contudo, as respostas de seis crianças baseiam-se em vocabulário utilizado no programa visualizado, como por exemplo «micróbios» e «bactérias». Apesar disto, as respostas foram consideradas erradas pois a explicação dada no programa é que a acumulação de micróbios e bactérias nos dentes provoca as cáries, pelo que a única resposta correta era «cáries». Um dos alunos não respondeu à questão.

B4) Reorganização

Item 3 (experiência 1 – O ar ocupa espaço?)

- Tipo de item: ordenação
- Objetivo específico: ordenar uma sequência dos materiais utilizados

Apenas três alunos ordenaram corretamente a sequência apresentada, dando respostas iguais às do exemplo da figura 86.

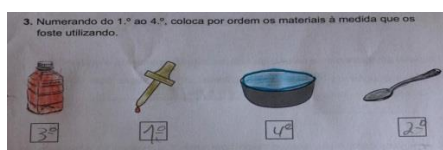


Figura 86 - Resposta correta do item 3 da experiência 1 – O ar ocupa espaço?

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Ordena corretamente as quatro afirmações;
2. Ordena corretamente duas ou três afirmações, erra ou omite as restantes;
3. Ordena corretamente uma afirmação, erra ou omite as restantes;
4. Dá outra resposta.

Dos restantes treze alunos que não ordenaram corretamente a sequência, apenas três tiveram a resposta parcialmente correta, tendo em conta os níveis de desempenho 2 e 3. Houve dez respostas do tipo nível 4, uma vez que os alunos não ordenaram corretamente nenhuma afirmação. Na figura 87, pode ler-se o gráfico que representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

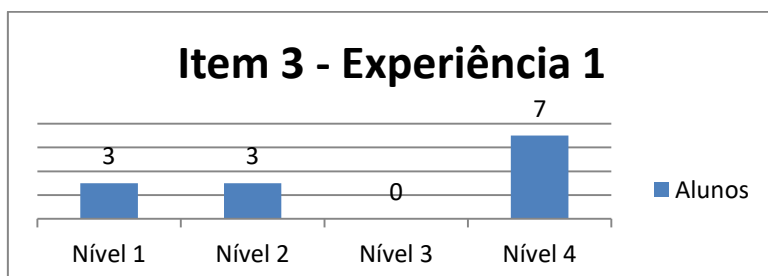


Figura 87 - Respostas dadas ao item 3 da experiência 1 – O ar ocupa espaço?

Analisando o gráfico da figura 87, pode constatar-se que, no geral, a maioria dos alunos respondeu de acordo com o tipo nível 4, não conseguindo ordenar corretamente

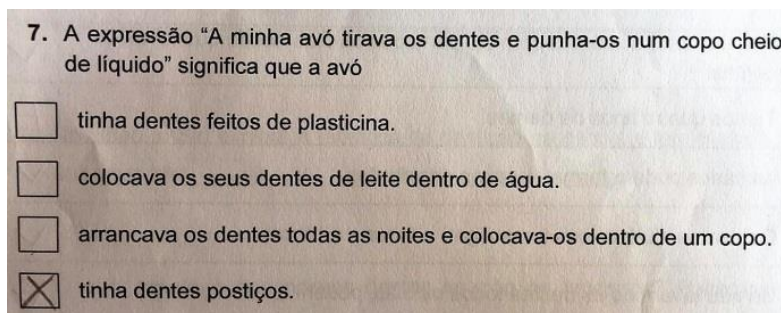
nenhuma afirmação. Do nível 2, constam as respostas de três alunos que ordenaram duas ou três afirmações de forma correta. Não houve respostas do tipo nível 3.

B5) Extração de significado

Item 7 (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: escolha múltipla
- Objetivo específico: identificar o sentido de uma frase escutada

Para a realização deste item, as crianças ouviram novamente a parte do episódio em que a avó do Sid relembra a sua própria avó e como eram os seus dentes. Treze alunos obtiveram a resposta correta e responderam como se ilustra na figura 88.



7. A expressão “A minha avó tirava os dentes e punha-os num copo cheio de líquido” significa que a avó

- ☐ tinha dentes feitos de plasticina.
- ☐ colocava os seus dentes de leite dentro de água.
- ☐ arrancava os dentes todas as noites e colocava-os dentro de um copo.
- ☒ tinha dentes postiços.

Figura 88 - Resposta correta do item 7 do programa Sid Ciência

C) Análise dos resultados dos itens de construção

C1) Compreensão global

Item 6 (experiência 4 – A água como apoio)

- Tipo de item: resposta curta
- Objetivo específico: mencionar atividades tendo em conta a globalidade do tema

Neste item, catorze alunos acertaram a resposta. Como não existia apenas uma resposta certa, a figura 89 ilustra um dos exemplos de resposta considerado correto.

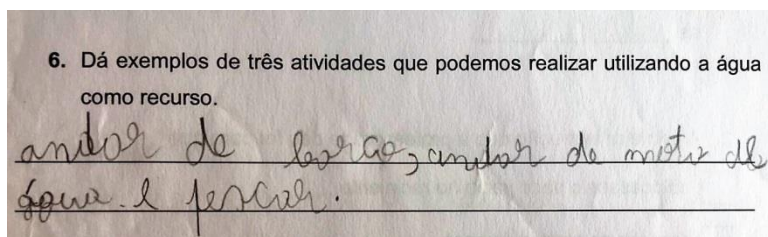


Figura 89 - Resposta correta do item 6 da experiência 4 – A água como apoio

Os dois alunos que não obtiveram a resposta correta deixaram-na em branco (ausência de resposta), pelo que a análise por níveis de desempenho não foi necessária.

C2) Compreensão inferencial

Item 5 (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: resposta curta
- Objetivo específico: inferir uma informação não explícita no discurso escutado

Doze alunos acertaram a resposta a este item. Foram consideradas corretas as respostas que referissem que os espelhos tinham como função ver os dentes ou para ver se os dentes têm cáries. Os exemplos de resposta considerados corretos encontram-se ilustrados nas figuras 90 e 91.

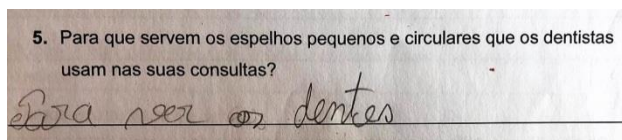


Figura 90 - Resposta correta do item 5 do programa Sid Ciência

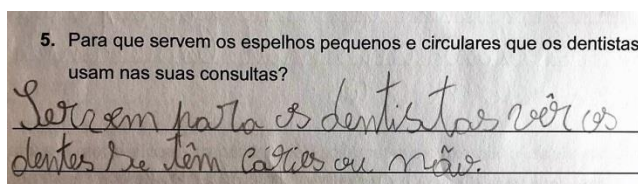


Figura 91 - Resposta correta do item 5 do programa Sid Ciência

Os níveis de desempenho tidos em consideração para a classificação e análise deste item são os seguintes:

1. Escreve a palavra/expressão correta;
2. Dá outra resposta, utilizando uma palavra/expressão do texto/discurso escutado;
3. Dá outra resposta;

4. Não responde.

O gráfico seguinte, na figura 92, representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

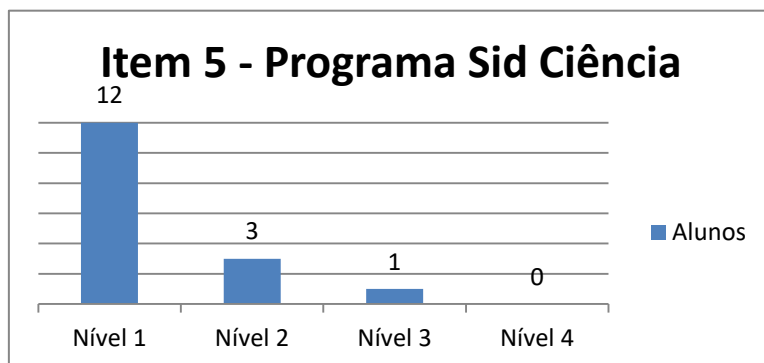


Figura 92 - Respostas dadas ao item 5 do programa Sid Ciência

Os resultados apresentados no gráfico anterior indicam que mais de metade dos alunos respondeu de forma acertada. No que diz respeito ao nível 2, três alunos deram outra resposta, não referindo nenhuma das opções corretas, contudo utilizaram palavras e expressões do texto. Por fim, um aluno respondeu de acordo com o nível 3, pois apresentou uma resposta ilegível devido à incoerência da frase, tornando-se difícil compreender o que escreveu. Nenhuma criança deixou o item em branco (ausência de resposta), pelo que nenhuma respondeu de acordo com o nível de desempenho 4.

C3) Compreensão crítica

Item 4 (experiência 1 – O ar ocupa espaço?)

- Tipo de item: resposta restrita
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face a uma conclusão relacionada com a experiência

Os níveis de desempenho utilizados para a análise deste item são os que a seguir se descrevem.

1. Responde à pergunta e justifica de forma clara. Se sim:
 - 1.1. Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
 - 1.2. Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
 - 1.3. Apresenta razões relacionadas com a experiência.

2. Responde à pergunta e justifica de forma incompleta;
3. Responde à pergunta, mas não justifica;
4. Apresenta uma justificação sem responder à pergunta:
 - 4.1. Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
 - 4.2. Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
 - 4.3. Apresenta razões relacionadas com a experiência.
5. Dá outra resposta.

Os níveis de desempenho 1 e 4 foram analisados de acordo com três tópicos distintos (cf. Capítulo 3, secção 3.4.2.).

O gráfico seguinte, na figura 93, representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

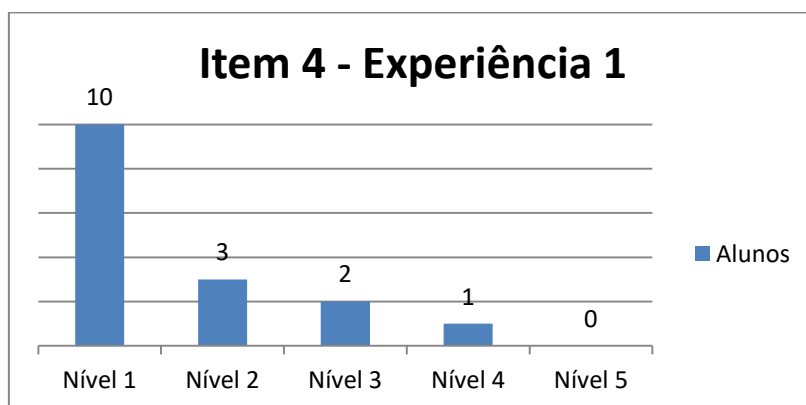


Figura 93 - Respostas dadas ao item 4 da experiência 1 – O ar ocupa espaço?

Os resultados representados no gráfico anterior revelam que dez alunos e um aluno responderam acertadamente em relação aos níveis de desempenho 1 e 4, respetivamente, apresentado uma ou mais justificações. Relativamente ao nível 2, três alunos responderam à questão, contudo a sua justificação não está completa uma vez que apenas justificam com «porque sim». No que concerne ao nível 3, dois alunos responderam à pergunta, mas não apresentaram qualquer tipo de justificação.

Os resultados referentes aos tópicos 1.1., 1.2., 1.3., 4.1., 4.2. e 4.3. estão representados, pormenorizadamente, nos gráficos das figuras 94, 95 e 96.

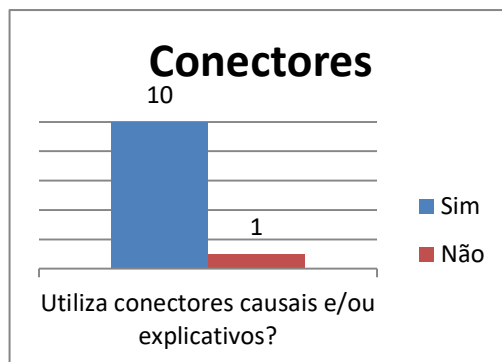


Figura 94 - Tópicos 1.1. e 4.1.

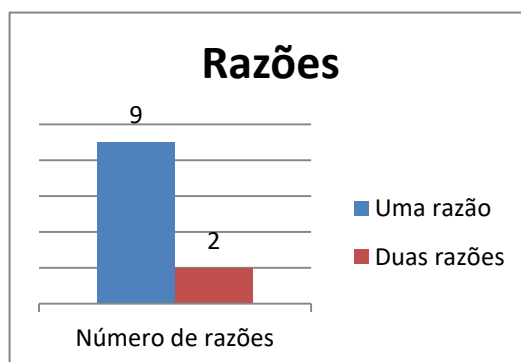


Figura 95 - Tópicos 1.2. e 4.2.



Figura 96 - Tópicos 1.3. e 4.3.

Como se pode observar no gráfico da figura 94, dez alunos utilizaram conectores cuja função é explicar e/ou introduzir uma relação de oposição/causa para justificar a sua resposta. Por outro lado, houve um aluno que justificou sem recorrer a nenhum conector causal ou explicativo, mas sim a um conector condicional, como se apresenta no exemplo da figura 97.

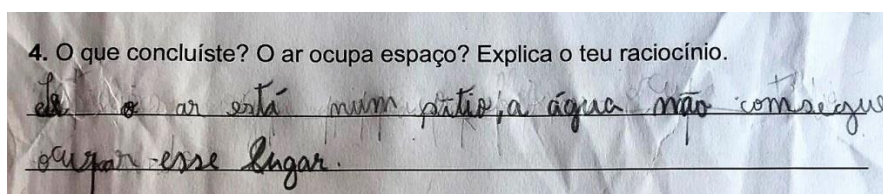


Figura 97 - Resposta sem conector causal ou, explicativo ou conclusivo

No gráfico da figura 95, relativo ao número de razões apresentadas pelos alunos, nove alunos recorreram a uma razão para se justificarem, enquanto apenas dois alunos justificaram a sua resposta com duas razões.

Relativamente aos tópicos 1.3. e 4.3., representados no gráfico da figura 96, a maioria dos alunos (nove) recorreu a razões relacionadas com a experiência e apenas dois não o fizeram. A figura 97 serve de exemplo para ilustrar o último caso, pois a criança não menciona qualquer tipo de material nem procedimento levado a cabo durante a execução da atividade.

Item 4 (experiência 3 – O ovo que flutua)

- Tipo de item: resposta restrita
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face a uma conclusão relacionada com a experiência

Para a análise deste item, foram tidos em conta os níveis de desempenho descritos em seguida. Os níveis de desempenho 1 e 4 foram também analisados segundo três tópicos distintos (cf. Capítulo 3, secção 3.4.2.). Os níveis de desempenho são os seguintes:

1. Responde à pergunta e justifica de forma clara. Se sim:
 - 1.1. Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
 - 1.2. Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
 - 1.3. Apresenta razões relacionadas com a experiência.
2. Responde à pergunta e justifica de forma incompleta;
3. Responde à pergunta, mas não justifica;
4. Apresenta uma justificação sem responder à pergunta:
 - 4.1. Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
 - 4.2. Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
 - 4.3. Apresenta razões relacionadas com a experiência.
5. Dá outra resposta.

O gráfico da figura 98 representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

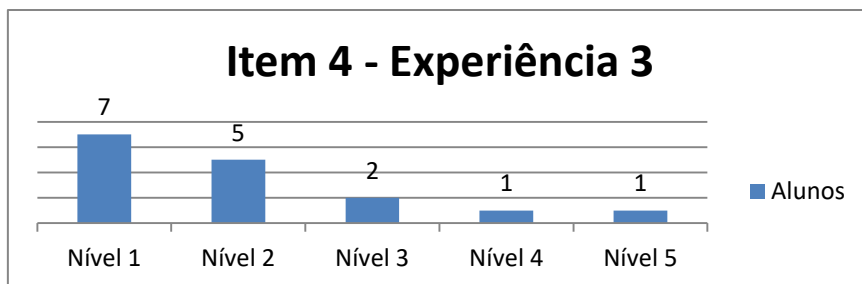


Figura 98 - Respostas dadas ao item 4 da experiência 3 – O ovo que flutua

É possível observar no gráfico anterior que menos de metade dos alunos respondeu à pergunta de forma clara e apresentou o seu ponto de vista. Cinco alunos responderam à pergunta, contudo não apresentaram argumentos exatos para se justificarem, como ilustrado no exemplo da figura 99. Muito poucos alunos (dois) não justificaram o seu ponto de vista e um mesmo número (um) atingiu uma resposta tipo nível 4 e 5. O aluno que respondeu de acordo com o nível 5 obteve esta classificação devido ao facto de ter dado uma resposta incoerente, não respondendo, assim, de acordo com o que era pretendido (figura 100).

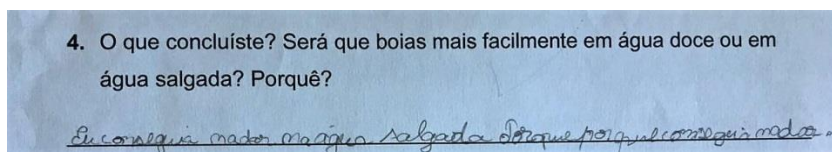


Figura 99 - Resposta dada ao item 4 da experiência 3 – O ovo que flutua (nível 2)

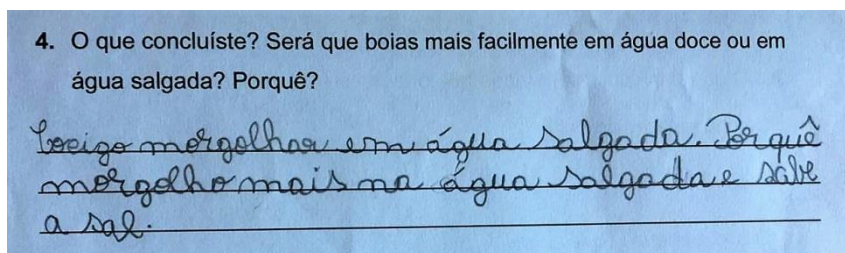


Figura 100 - Resposta dada ao item 4 da experiência 3 – O ovo que flutua (nível 5)

Os resultados referentes aos tópicos 1.1., 1.2., 1.3., 4.1., 4.2. e 4.3. são apresentados com mais pormenor nos gráficos das figuras 101, 102 e 103.

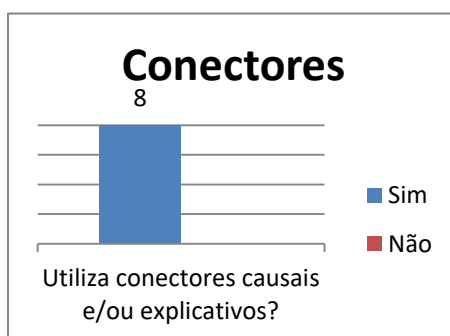


Figura 101 - Tópicos 1.1. e 4.1.

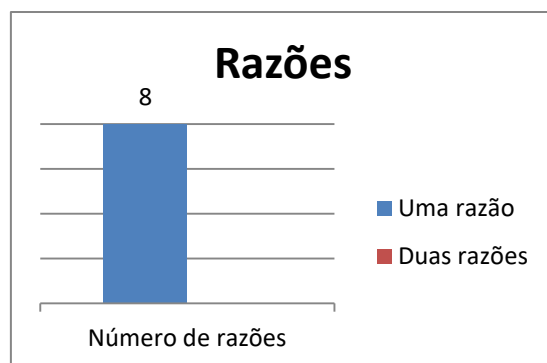


Figura 102 - Tópicos 1.2. e 4.2.



Figura 103 - Tópicos de 1.3. e 4.3.

No caso da utilização de conectores causais e/ou explicativos, como é visível no gráfico da figura 101, oito alunos recorreram ao conector «porque» para se justificar.

Relativamente ao gráfico da figura 102, referente ao número de razões apresentadas pelos alunos, os oito alunos recorreram a apenas uma razão, embora tenham colocado razões distintas.

No que diz respeito aos tópicos 1.3. e 4.3. e assim como nos gráficos anteriores, os oito alunos não utilizaram qualquer tipo de vocabulário, material ou procedimento da experiência, empregando termos adquiridos no ano anterior, na observação do comportamento de determinados materiais com a água.

Item 1 (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: resposta restrita
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face a uma personagem

Este item foi analisado segundo os seguintes níveis de desempenho:

1. Responde à pergunta e justifica de forma clara. Se sim:
 - 1.1. Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
 - 1.2. Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
 - 1.3. Apresenta razões relacionadas com o programa observado.
2. Responde à pergunta e justifica de forma incompleta;
3. Responde à pergunta, mas não justifica;
4. Apresenta uma justificação sem responder à pergunta:
 - 4.1. Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
 - 4.2. Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
 - 4.3. Apresenta razões relacionadas com o programa observado.
5. Dá outra resposta.

Os níveis de desempenho 1 e 4 foram também analisados segundo três tópicos distintos (cf. Capítulo 3, secção 3.4.2.). A figura 104 contém o gráfico com os resultados dos alunos de acordo com os níveis de desempenho.

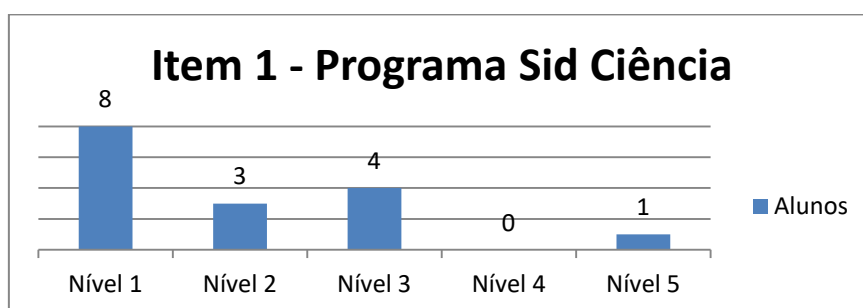


Figura 104 - Respostas dadas ao item 1 do programa Sid Ciência

Como se pode observar no gráfico anterior, metade dos alunos atingiu o nível 1 de desempenho, tendo respondido à pergunta e justificado de forma clara, enquanto apenas três alunos justificaram de forma incompleta (nível 2). Quatro alunos responderam apenas à pergunta de acordo com a sua opinião, não recorrendo a qualquer tipo de justificação. Nenhum aluno deixou a pergunta por responder, pelo que não há nenhum que tenha atingido o tipo nível 4. O aluno cuja resposta está inserida no nível 5 apresenta uma resposta incoerente, não tendo respondido de acordo com o pretendido, como ilustrado na figura 105.

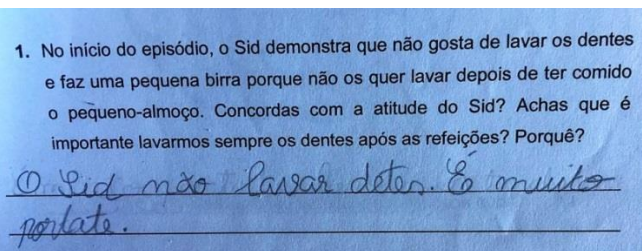


Figura 105 - Resposta dada ao item 4 do programa Sid Ciência (nível 5)

Os resultados referentes aos tópicos 1.1., 1.2., 1.3., 4.1., 4.2. e 4.3. estão representados, pormenorizadamente, nos gráficos das figuras 106, 107 e 108.

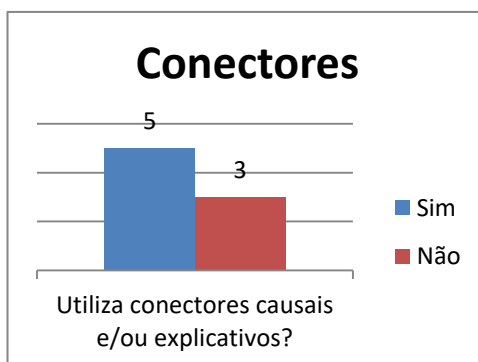


Figura 106 - Tópicos 1.1. e 4.1.

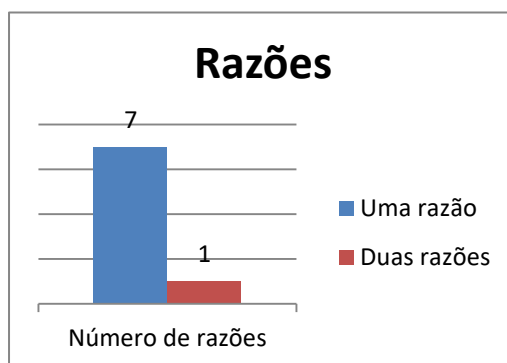


Figura 107 - Tópicos 1.2. e 4.2.

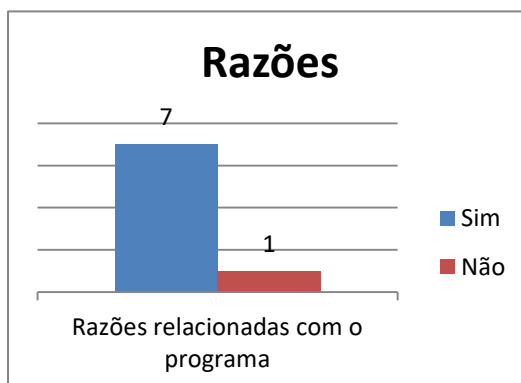


Figura 108 - Tópicos 1.3. e 4.3.

Pode constatar-se no gráfico da figura 106 que cinco alunos utilizaram conectores para justificarem as suas respostas, todos eles causais: quatro alunos utilizaram «porque» e um empregou o «pois» para se justificar, enquanto três alunos não utilizaram qualquer tipo de conector para o fazer. Estes três alunos utilizaram a conjunção condicional «se não» como elemento de ligação. A figura 109 apresenta a resposta de um destes três alunos.

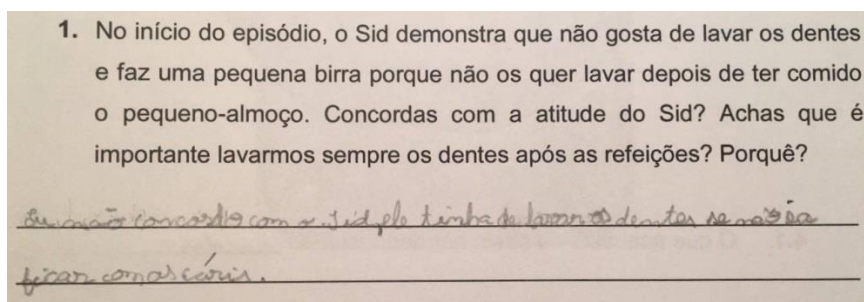


Figura 109 - Resposta sem conector

No que concerne ao número de razões apresentadas pelos alunos, pode ler-se no gráfico da figura 107 que apenas um aluno apresentou duas razões na sua justificação, pelo que os restantes sete apresentaram apenas uma.

Relativamente às razões relacionadas com o programa a que assistiram, ao analisar o gráfico da figura 108 constata-se que, na globalidade, todos os alunos, exceto um, apresentaram razões relacionadas com o programa, incluindo expressões e vocabulário adquiridos com a sua visualização.

Item 5.1. (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: resposta restrita
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face a uma temática abordada no programa

Este item foi analisado segundo diferentes níveis de desempenho, apresentados de seguida:

1. Responde à pergunta e justifica de forma clara. Se sim:
 - 1.1. Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
 - 1.2. Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
 - 1.3. Apresenta razões relacionadas com o programa observado.

2. Responde à pergunta e justifica de forma incompleta;
3. Responde à pergunta, mas não justifica;
4. Apresenta uma justificação sem responder à pergunta:
 - 4.1. Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
 - 4.2. Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
 - 4.3. Apresenta razões relacionadas com o programa observado.
5. Dá outra resposta.

Dois dos níveis de desempenho apresentados (1 e 4) foram, ainda, analisados tendo em conta três tópicos diferentes (cf. Capítulo 3, secção 3.4.2.).

Os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho estão representados no gráfico da figura 110.

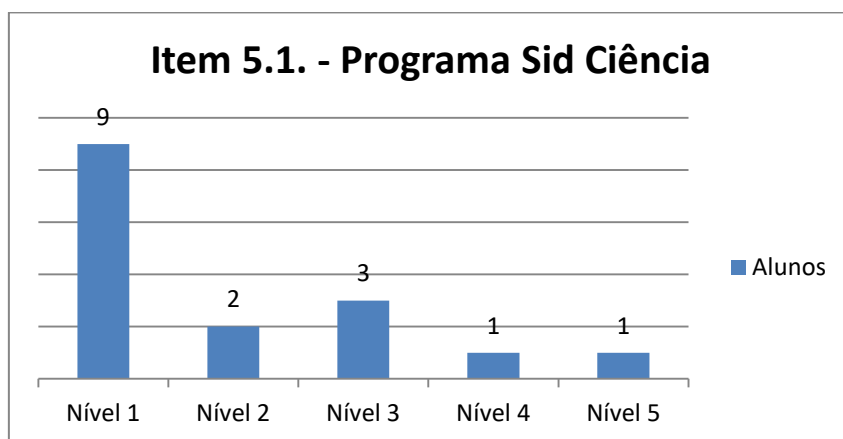


Figura 110 - Respostas dadas ao item 5.1. do programa Sid Ciência

É possível observar no gráfico anterior que mais de metade dos alunos demonstrou, de forma clara, o seu ponto de vista recorrendo a uma justificação. Contrariamente, três alunos, apesar de terem respondido à pergunta, não apresentaram qualquer razão para justificar a sua apreciação (nível 3). Houve ainda dois alunos que demonstraram, claramente, o seu ponto de vista, contudo a justificação dada está incompleta (nível 2). Apenas um aluno deu uma resposta do tipo nível 4, apresentando apenas uma justificação, sem responder à pergunta. O aluno que deu uma resposta do tipo nível 5 apresentou uma resposta com muitos erros ortográficos e, desta forma, não foi possível compreender o que estava escrito.

Os resultados obtidos através da análise dos tópicos 1.1., 1.2., 1.3., 4.1., 4.2. e 4.3. são apresentados, com mais pormenor, nos gráficos das figuras 111, 112 e 113.

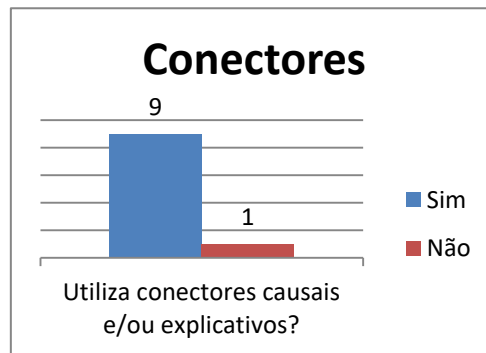


Figura 111 - Tópicos 1.1. e 4.1.

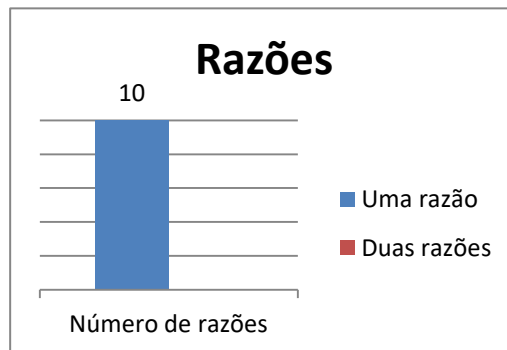


Figura 112 - Tópicos 1.2. e 4.2.



Figura 113 - Tópicos 1.3. e 4.3.

Como se pode constatar pelo gráfico da figura 111, houve uma criança que justificou o seu ponto de vista sem utilizar um conector causal ou explicativo. Para tal, utilizou a conjunção «para» que não é um conector dos que estão a ser analisados, contudo é um conector final. A figura 114 representa a sua resposta.

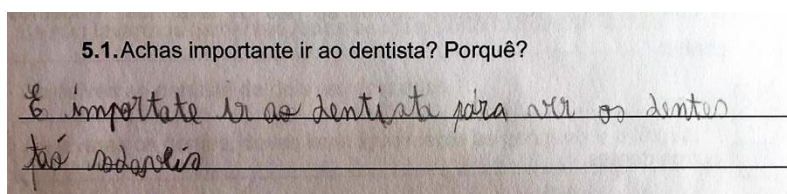


Figura 114 - Resposta com conector final

Relativamente à figura 112, a totalidade dos dez alunos apresentou apenas uma razão para justificar a sua apreciação. Das razões apresentadas, cinco estavam relacionadas com o programa visualizado, tendo sido utilizadas expressões e vocábulos presentes nele, e as restantes não estavam relacionadas com o programa. Destas últimas, percebi que os cinco alunos recorreram a termos escutados na palestra sobre dentição que ocorreu igualmente no dia em que visualizaram o programa.

Item 9 (programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes)

- Tipo de item: resposta restrita
- Objetivo específico: emitir um juízo crítico face à atitude de uma personagem

Os níveis de desempenho utilizados para a análise deste item são os que a seguir se descrevem.

1. Responde à pergunta e justifica de forma clara. Se sim:
 - 1.1. Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
 - 1.2. Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
 - 1.3. Apresenta razões relacionadas com a experiência.
2. Responde à pergunta e justifica de forma incompleta;
3. Responde à pergunta, mas não justifica;
4. Apresenta uma justificação sem responder à pergunta:
 - 4.1. Utiliza ou não conectores causais e/ou explicativos;
 - 4.2. Quantas razões apresenta para justificar a resposta;
 - 4.3. Apresenta razões relacionadas com a experiência.
5. Dá outra resposta.

Os níveis de desempenho 1 e 4 foram analisados de acordo com três tópicos distintos (cf. Capítulo 3, secção 3.4.2.).

O gráfico seguinte, na figura 115, representa os resultados dos alunos consoante estes níveis de desempenho.

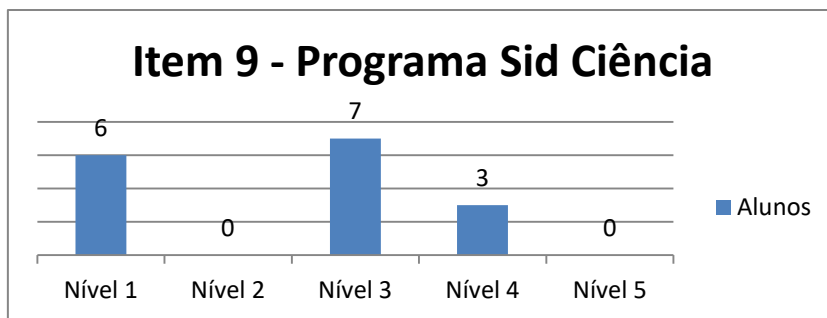


Figura 115 - Respostas dadas ao item 9 do programa Sid Ciência

Ao observar o gráfico da figura 115, é visível que um maior número de alunos (sete) respondeu à pergunta de forma clara, contudo não apresentaram nenhuma justificação para a sua opinião (nível 3). Seis alunos alcançaram o nível de desempenho 1 tendo, por isso, conseguido responder de forma clara e apresentar razões para justificarem a sua opinião. Houve, ainda, três alunos que apresentaram apenas uma justificação, sem revelarem a sua apreciação. Por fim, não houve respostas que se enquadrassem nos níveis de desempenho 2 e 5.

Os dados referentes aos tópicos 1.1., 1.2., 1.3., 4.1., 4.2. e 4.3. são apresentados, com mais pormenor, nos gráficos das figuras 116, 117 e 118.

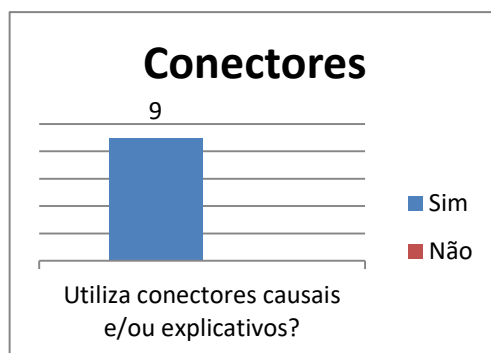


Figura 116 - Tópicos 1.1. e 4.1.

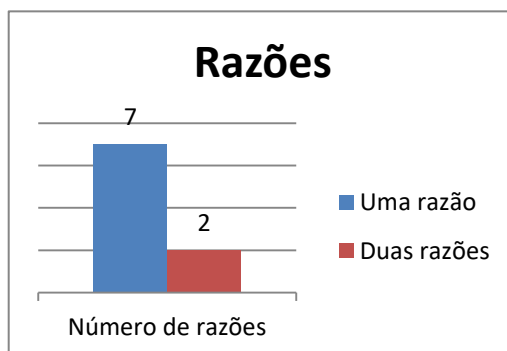


Figura 117 - Tópicos 1.2. e 4.2.

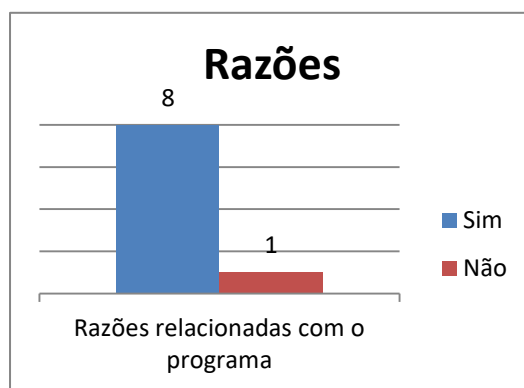


Figura 118 - Tópicos 1.3. e 4.3.

Quanto à utilização de conectores causais e/ou explicativos, como é visível no gráfico da figura 116, a totalidade dos alunos (nove) recorreu a conectores deste tipo, tendo sido os nove causais, utilizando «porque» para justificar a sua opinião. Relativamente ao número de razões apresentadas na justificação no ponto de vista (figura 117), no geral, são mais os alunos (sete) que apresentam apenas uma razão, existindo apenas dois alunos que apresentam duas razões. No que concerne aos tópicos 1.3. e 4.3. (figura 118), no geral, os alunos expuseram razões relacionadas com o programa para justificarem a sua opinião, havendo apenas um que não o fez.

Síntese dos resultados

O gráfico da figura 119 apresenta a percentagem de acerto da turma nos itens de seleção e itens de construção com resposta curta, analisados ao longo da secção do «género explicativo», tendo em conta os tipos de compreensão dos itens das fichas analisadas.

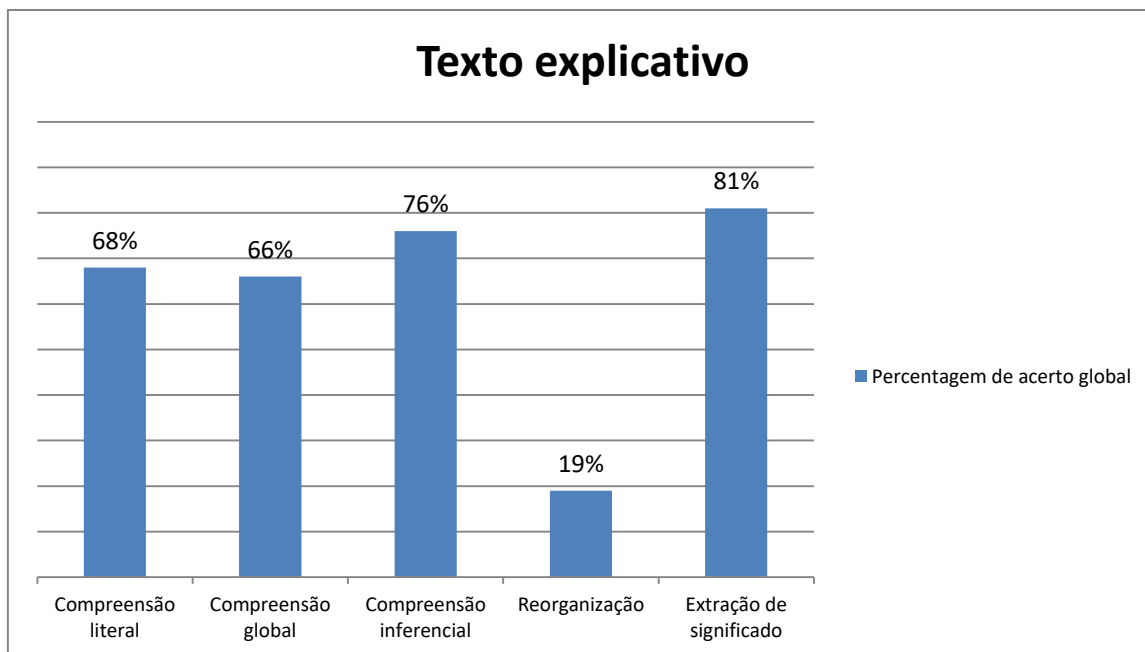


Figura 119 - Percentagem de acerto dos itens de seleção e de construção com resposta curta

À semelhança dos resultados obtidos tanto no texto narrativo, como no texto poético, os alunos revelaram maiores dificuldades no item de reorganização, havendo apenas 19% de respostas corretas. Contudo, é importante referir que foi apenas a terceira vez, em todo o projeto, que os alunos responderam a um item deste tipo, pelo que a falta de treino deste tipo de compreensão pode ter influenciado o número de respostas corretas. De acordo com as percentagens apresentadas no gráfico, os itens nos quais os alunos obtiveram melhores resultados foram os de extração de significado, com 81%, e os de compreensão inferencial, com 76%. Assim como nos resultados dos géneros anteriores, os itens referentes à compreensão literal e compreensão global tiveram um menor número de acertos, contudo, no género explicativo, os resultados foram satisfatórios, com 68% e 66%, respetivamente. Considerando que a extração de significado foi o tipo de compreensão em que os alunos revelaram mais facilidade (81%) e que os itens incluíam a identificação do significado de expressões do discurso oral escutado, o resultado foi bastante positivo, tendo em conta que nesta faixa etária (7/8 anos) o conhecimento lexical dos alunos é muito desigual, pois há crianças que possuem um léxico mais alargado do que outras. Para estes itens, as crianças precisavam de fazer deduções, mobilizando também conhecimentos pessoais, pelo que o resultado neste tipo de compreensão foi surpreendente. Os alunos apresentaram mais dificuldades em identificar informação explícita do que informação implícita no discurso. Seria de esperar que os alunos sentissem mais dificuldades na compreensão inferencial, dado que

este género textual implica uma mobilização de conhecimentos prévios e o conhecimento de novos vocábulos (cf. Capítulo 2, secção 2.3.3.). Contudo, os resultados obtidos foram contrários, havendo resultados menos positivos na compreensão literal (68%). Estes resultados são contraditórios comparativamente aos obtidos no texto narrativo e no texto poético. A facilidade dos alunos na compreensão inferencial, nos itens do texto explicativo, pode dever-se ao facto de os itens associados a este tipo de compreensão serem, maioritariamente, de escolha múltipla. Assim, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre as opções apresentadas, acabando por escolher a correta. Para além disto, o interesse dos alunos nas atividades práticas e a mobilização de conhecimentos de experiências anteriores pode ter tido uma influência positiva na compreensão, verificando-se uma melhor compreensão da informação oral, ainda que esta não se encontrasse explícita. Relativamente à compreensão literal, apesar dos itens desta compreensão serem, também, maioritariamente de escolha múltipla estão, grande parte, associados a instruções dadas durante as atividades. É de realçar que os itens instrucionais, ambos referentes a compreensão literal, tiveram resultados pouco positivos, havendo uma percentagem de acerto baixa, como abordado no parágrafo seguinte. Por isso, verifica-se que o cumprimento de instruções é uma das fragilidades da turma em geral, tendo levado a uma percentagem de acerto (68%) menor à da compreensão inferencial.

Os tipos de item em que os alunos mostraram mais dificuldade foram nos de completamento, verdadeiro e falso e aqueles a que denominei de «instrucionais», uma vez que visam que os alunos sigam instruções específicas, dadas oralmente. Estes tipos de item estão associados, maioritariamente, à compreensão literal e à compreensão global, o que me leva a crer que as dificuldades sentidas pelos alunos nos tipos de item mencionados influenciaram, conseqüentemente, o número de respostas corretas neste tipo de compreensão. No caso do item de verdadeiro e falso foi, no texto explicativo, aquele que teve um menor número de acertos, havendo apenas três crianças a assinalar corretamente todas as afirmações. A dificuldade das crianças neste tipo de item deve-se, também, ao facto de terem de mobilizar mais de um tipo de compreensão pois, neste caso, apesar de ao item estar associada uma compreensão global, os alunos têm também de utilizar compreensão inferencial. Relativamente aos itens instrucionais, como referido anteriormente, a turma tem dificuldades em cumprir instruções dadas oralmente, sem qualquer suporte escrito, pelo que influenciou os resultados neste tipo de item que, no texto explicativo, está associado a uma compreensão literal. Nos itens

de completamento, de uma forma geral, verificou-se um maior número de acertos nas questões em que não eram dadas opções de completamento. Seria de esperar que, com opções, os alunos tivessem mais facilidade em preencher os espaços mas tal não se verificou.

No que diz respeito aos itens de construção com resposta restrita, associados ao tipo de compreensão crítica, constata-se que a maioria dos alunos recorre a conectores causais para justificar o seu ponto de vista, sendo o «porque» o de maior frequência para o valor causal e, ainda que pouco utilizado, o conector «pois». Verificou-se também a utilização do conector final «para» e do conector condicional «se». Dos alunos que justificaram o seu ponto de vista de forma clara, apenas um não recorreu a conectores, tendo utilizado a conjunção «se não» para fundamentar a sua resposta. É de salientar o facto de alguns alunos justificarem o seu ponto de vista com evidências notórias de concordância ou oposição, conseguindo expressar-se adequadamente. Verifica-se também que a globalidade dos alunos apresenta apenas uma razão para justificar a sua apreciação, havendo, contudo, alguns alunos que, nalgumas fichas, apresentaram duas razões revelando, assim, progresso na escrita argumentativa. Em todos estes itens, a generalidade dos alunos apresentou razões relacionadas com o conteúdo das experiências realizadas e do programa observado, não utilizando argumentos relacionados com outras situações, exceto no item 4 da experiência 3 em que tal se verificou.

Na secção que se segue, apresento o pós-teste, realizado com o intuito de compreender se houve progressos no desempenho da compreensão oral da turma. Este teste foi um modo de avaliar o processo de intervenção, percebendo se este contribuiu para a evolução da turma no desenvolvimento da competência de compreensão oral pelo que, com este intuito, é feita uma análise comparativa dos resultados do pré e pós-teste no final da secção.

4.3. Fase de pós-teste

Após a fase de intervenção, esta é a última etapa da investigação relativamente à apresentação e interpretação dos resultados, assim como serve para estabelecer conclusões. Com o intuito de avaliar os materiais apresentados na intervenção didática e

todo o processo adjacente, forneci à turma uma prova elaborada pelo IAVE (2015), pelo que se utilizaram os critérios de avaliação fornecidos por esta entidade para analisar os desempenhos da turma. A fase de pós-teste (cf. Capítulo 3, secção 3.6.) teve como objetivo verificar os progressos dos alunos na utilização dos vários tipos de compreensão inerentes a cada pergunta do teste, verificando assim quais as dificuldades que foram ultrapassadas pela turma na compreensão de um discurso oral.

No que diz respeito ao teste intermédio utilizado na fase de pós-teste (IAVE, 2015), a parte destinada à compreensão oral encontra-se dividida em cinco itens de seleção (ver Anexo VIII) cujos respetivos objetivos e critérios de correção se encontram apresentados no quadro 9.

Quadro 9 - Descrição detalhada da parte de compreensão oral do teste intermédio de Português para o 2.º ano de escolaridade (IAVE, 2015, pp. 2-3)

Item	Tipo de compreensão	Objetivo específico	CrITÉrios de correção
1	Global	Completar os espaços com as palavras adequadas de acordo com a globalidade do texto.	1. Completa corretamente os três espaços; 2. Completa corretamente dois espaços; 3. Completa corretamente apenas um espaço; 4. Dá outra resposta; 5. Não completa nenhum espaço.
2	Literal	Identificar uma informação explícita no texto escutado.	1. Assinala apenas a opção correta; 2. Assinala apenas a opção: no mar; 3. Assinala apenas a opção: no rio; 4. Assinala mais do que uma opção; 5. Não assinala qualquer opção.
3	Inferencial	Inferir a intenção da personagem.	1. Assinala apenas a opção correta; 2. Assinala apenas a opção: se os peixes sonhavam; 3. Assinala apenas a opção: se as tartarugas falavam; 4. Assinala mais do que uma opção; 5. Não assinala qualquer opção.
4	Extração de significado	Inferir as emoções da personagem.	1. Assinala apenas a opção correta; 2. Assinala apenas a opção: ficou contente; 3. Assinala apenas a opção: ficou tranquilo; 4. Assinala mais do que uma opção; 5. Não assinala qualquer opção.
5	Literal	Cumprir instruções, identificando uma informação explícita no discurso.	1. Preenche corretamente os espaços relativos à quantidade e à cor de todos os elementos; 2. Preenche corretamente 6 ou 7

			espaços; 3. Preenche corretamente 4 ou 5 espaços; 4. Preenche corretamente 2 ou 3 espaços; 5. Preenche apenas 1 espaço corretamente; 6. Preenche o quadro mas sem qualquer registo correto; 7. Não preenche o quadro.
--	--	--	--

4.3.1. Análise dos resultados

Item 1

- Tipo de item: completamento
- Tipo de compreensão: compreensão global

A maioria dos alunos completou corretamente os espaços: doze alunos. O exemplo de resposta da figura 120 representa a resposta correta. Os restantes quatro alunos preencheram corretamente apenas dois espaços (nível 2).

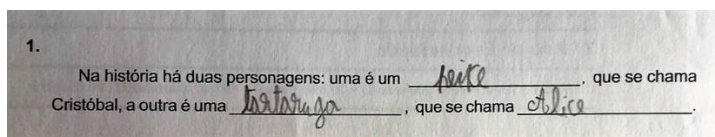


Figura 120 - Resposta correta do item 1

Item 2

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão literal

Neste item, a totalidade dos alunos (dezasseis) acertaram a resposta (nível 1), respondendo como se ilustra na figura 121.

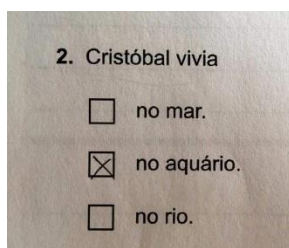
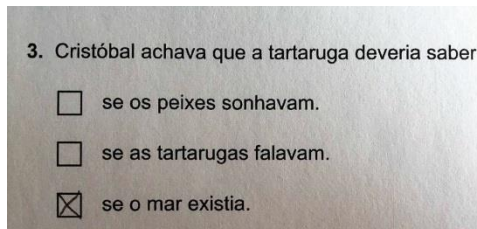


Figura 121 - Resposta correta do item 2

Item 3

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: compreensão inferencial

Neste item, quinze alunos acertaram a resposta (nível 1), ao responderem de acordo com o exemplo da figura 122. Contrariamente, houve um aluno que assinalou a primeira opção (nível 2).



3. Cristóbal achava que a tartaruga deveria saber

☐ se os peixes sonhavam.

☐ se as tartarugas falavam.

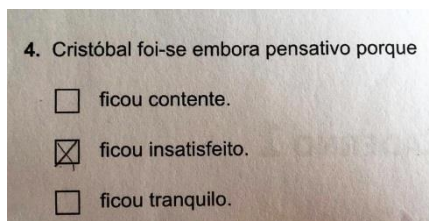
☒ se o mar existia.

Figura 122 - Resposta correta do item 3

Item 4

- Tipo de item: escolha múltipla
- Tipo de compreensão: extração de significado

Os dezasseis alunos da turma acertaram a resposta (nível 1), sendo a figura 123 um exemplo da resposta correta.



4. Cristóbal foi-se embora pensativo porque

☐ ficou contente.

☒ ficou insatisfeito.

☐ ficou tranquilo.

Figura 123 - Resposta correta do item 4

Item 5

- Tipo de item: instrucional
- Tipo de compreensão: compreensão literal

Neste item, apenas nove alunos seguiram corretamente as instruções dadas oralmente, respondendo de acordo com o nível 1 de desempenho, como o exemplo da figura 124.

	Quantidade	Cor
Peixes	5	Amarelo
Algas	1	Vermelho
Pedras	7	Verde
Caravelas	1	Azul

Figura 124 - Resposta correta do item 5

Relembrando os critérios de correção do quadro 9, a classificação e análise deste item teve como níveis de desempenho os seguintes:

1. Preenche corretamente os espaços relativos à quantidade e à cor de todos os elementos;
2. Preenche corretamente 6 ou 7 espaços;
3. Preenche corretamente 4 ou 5 espaços;
4. Preenche corretamente 2 ou 3 espaços;
5. Preenche apenas 1 espaço corretamente;
6. Preenche o quadro mas sem qualquer registo correto;
7. Não preenche o quadro.

Considerou-se como respostas parcialmente corretas as respostas correspondentes aos níveis 2, 3, 4 e 5 (seis alunos obtiveram respostas deste tipo). Quanto ao nível de desempenho 6, não houve nenhum aluno que tivesse este tipo de resposta. No que concerne ao nível 7, um aluno não respondeu a este item. Na figura 125 observa-se um gráfico com os resultados dos alunos.

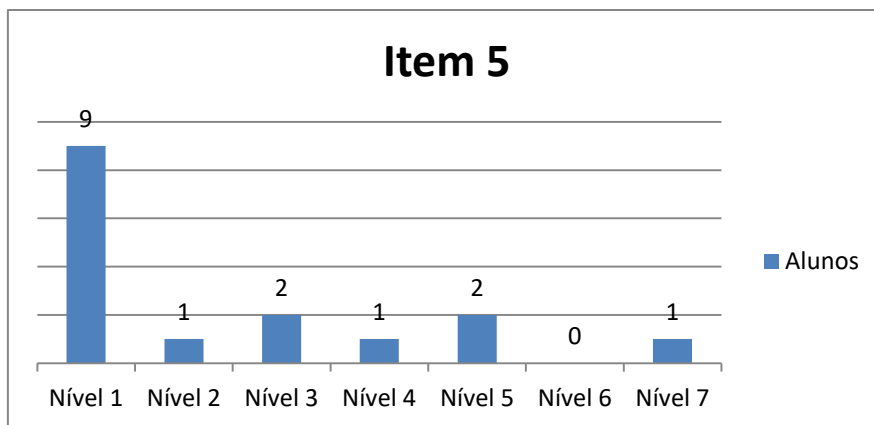


Figura 125 - Respostas dadas ao item 5

Analisando o gráfico da figura 125 e tendo em conta as respostas parcialmente corretas e incorretas, pode afirmar-se que as respostas foram variadas. O mesmo número de alunos (dois) respondeu de acordo com os níveis 3 e 5, preenchendo corretamente 4 ou 5 espaços ou preenchendo corretamente apenas um espaço. Igualmente, o mesmo número de alunos (um) respondeu conforme os níveis 2, 4 e 7. Face a estes resultados, é perceptível que a turma teve algumas dificuldades em responder a este item, talvez devido ao facto de o discurso escutado ser extenso.

Síntese dos resultados

O gráfico da figura 126 apresenta, de forma global, o número de respostas corretas dos itens do teste intermédio (IAVE, 2015), analisados anteriormente, tendo em conta o tipo de compreensão correspondente a cada item.

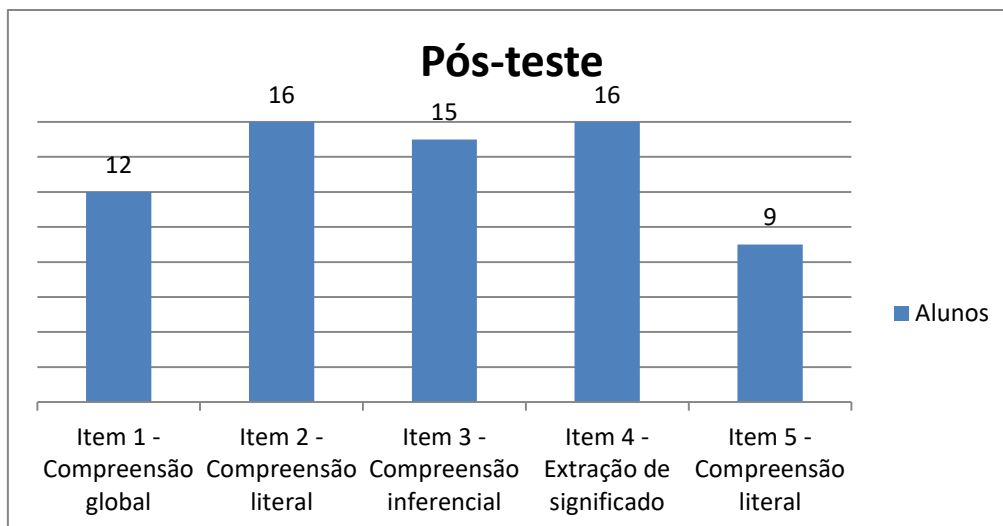


Figura 126 - Resoluções corretas dos itens do teste intermédio (IAVE, 2015)

Ao analisar o gráfico anterior, é visível que os alunos obtiveram melhores resultados nos itens 2 e 4, que correspondem a uma compreensão literal e extração de significado, respetivamente. No item 5, que implica seguir instruções dadas oralmente, os alunos revelaram um desempenho menos positivo, existindo apenas nove respostas totalmente corretas. O item 1, destinado à compreensão global da história, também foi um dos itens onde houve um menor número de acertos, havendo doze respostas corretas. Face a estes resultados, poder-se-á inferir que os alunos revelaram mais dificuldades e, ao mesmo tempo, mais facilidade a nível da compreensão literal. Apesar da ambiguidade destes resultados, é visível que a turma tem uma maior facilidade em compreender oralmente informação que se apresenta explícita no discurso, uma vez que, após terem ouvido um pequeno excerto da história e terem de assinalar corretamente uma informação explícita deste, todos os alunos conseguiram fazê-lo. No entanto, a turma tem menos facilidade em identificar informação num texto oral mais extenso, ainda que esta informação se encontre explícita.

4.4. Síntese global dos resultados

De um modo geral e tendo em conta os três géneros textuais trabalhados, é possível afirmar que um dos itens nos quais os alunos apresentam maior dificuldade tem subjacente a compreensão por reorganização. Nos três géneros, este tipo de compreensão foi, sem a menor dúvida, aquela que teve um menor número de acertos por parte dos alunos. Portanto, tal facto demonstra que a turma ainda tem dificuldade em

ordenar sequencialmente uma história/excerto/instrução. Relativamente ao tipo de compreensão em que os alunos mostraram mais facilidade em desenvolver, os resultados são distintos para cada género textual. No texto narrativo, a turma mostrou uma maior facilidade no item que tem subjacente uma compreensão literal, enquanto no texto poético, para além da compreensão literal, verificou-se igualmente uma maior facilidade nos itens de compreensão global, devido ao facto de o texto ser curto. Para o texto explicativo, a maior percentagem de acerto foi para a extração de significado.

Considerando os itens de construção com resposta restrita que foram analisados, é possível afirmar que ainda poucos alunos possuem capacidade de argumentação, sendo que o número de alunos cujas respostas se enquadravam nos níveis de desempenho 1 e 4, isto é, que justificavam a sua apreciação, nunca foi superior a dez. Tal facto pode ter sido influenciado pela maturidade e desenvolvimento linguístico dos alunos que, apesar das particularidades individuais, “confirma-se (...) que a complexidade da estrutura frásica aumenta conforme o nível etário em que a criança se encontra, estando, portanto, relacionada com o seu desenvolvimento linguístico” (Moreira, 2012, p. III). Inclusive, em alguns casos, houve alunos que justificaram o seu ponto de vista sem apresentar a sua opinião. Contrariamente, houve também alunos que apenas apresentaram o seu ponto de vista, não dando qualquer justificação. Das justificações apresentadas, a maioria tinha como base o texto escutado, não conseguindo interligar as suas respostas com conhecimentos pessoais sobre o tema. Os conectores utilizados pelos alunos foram, maioritariamente, de valor causal, nomeadamente o «porque» e o «pois», sendo o primeiro o de maior frequência. A utilização frequente do conector «porque» nos argumentos apresentados “faz parte do processo normal de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem dos conectores advém, também, com o desenvolvimento da escrita” (Cerqueira, 2016, p. 115). Foram igualmente utilizados conectores finais e condicionais, contudo esses não eram objeto de análise, uma vez que interessava saber se os alunos, para defender e demonstrar a sua opinião, eram capazes de explicar e/ou relacionar, e os conectores «para» e «se» não têm essa função. No que diz respeito ao número de razões apresentadas nas várias perguntas com resposta restrita, poucos alunos foram capazes de apresentar mais do que uma razão, pelo que a capacidade de argumentação da turma, de um modo geral, é ainda fraca.

Dado que o uso de dois testes intermédios do IAVE (2014 e 2015) tem a vantagem de serem comparáveis, o gráfico da figura 127 apresenta a percentagem de acerto dos

alunos nas fases de pré-teste e pós-teste, realizados com um mês de intervalo, com o intuito de perceber se a estratégia implementada teve impacto no desenvolvimento dos alunos no domínio da oralidade.

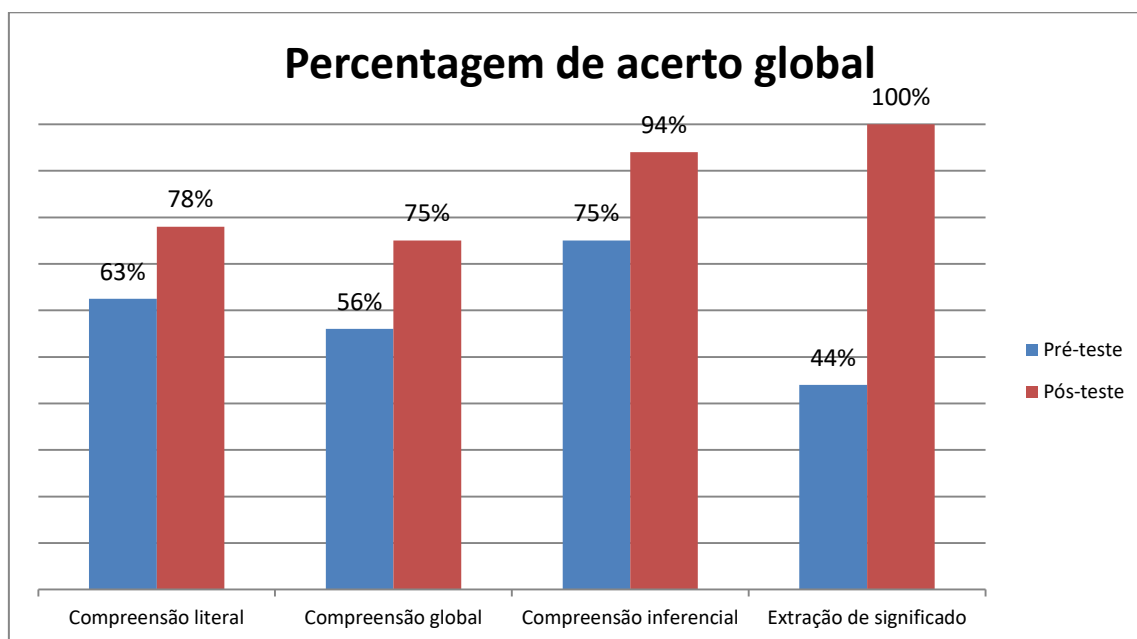


Figura 127 - Comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste

Analisando o gráfico anterior, é possível verificar que os alunos melhoraram o seu desempenho de forma significativa. É de salientar o facto de que os itens que têm subjacente a extração de significado tiveram uma melhoria bastante considerável, passando de 44% de acertos a 100%. É possível afirmar que os alunos apresentam uma maior facilidade nos itens que têm subjacente uma compreensão inferencial, isto é, têm a capacidade de compreender informação implícita no discurso. Também neste tipo de compreensão houve uma melhoria, sendo esta de 19% (75% no pré-teste e 94% no pós-teste). Os alunos revelaram, ainda, mais dificuldades nos itens de completamento relacionados com a compreensão global do discurso escutado, demonstrando que ainda é difícil para a turma a compreensão de uma história/discurso na sua globalidade, tomando atenção a vários pormenores em simultâneo. Nos itens que têm subjacente uma compreensão literal houve, também, uma melhoria, de 63% para 78%.

4.5. Análise da entrevista realizada à professora cooperante

Conforme referido no capítulo 3 (secção 3.7.), considerei relevante apresentar a análise da entrevista feita à professora cooperante (ver transcrição da entrevista no apêndice XIII), com o intuito de aprofundar o estudo das ideias e concepções da docente sobre o efeito das estratégias implementadas na aprendizagem dos alunos.

4.5.1. A oralidade e o programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apesar de o programa de Português em vigor no momento da entrevista (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) ter explícitos os objetivos a serem alcançados pelos alunos do 1.º Ciclo no domínio da oralidade, não menciona o tipo de treino que deve ser adotado para o desenvolvimento deste domínio (cf. Capítulo 2, secção 2.3.). Na entrevista, a professora cooperante aborda esta questão, realçando que o facto de não possuir documentos que a guiem neste tipo de prática a impede de desenvolver a compreensão oral dos alunos.

Para além disto, a professora debruça-se ainda sobre o facto de a oralidade ser negligenciada nas escolas, não sendo dada a devida importância ao domínio do oral. Este é um ponto fulcral do meu estudo, pois nele se baseia todo o meu projeto. Devido a esta negligência quis, com a minha intervenção, mostrar que o treino da compreensão oral não só é possível, como é benéfico para as crianças desenvolverem as suas capacidades a este nível. É deveras importante que os docentes tenham a noção, tal como a professora, de que a oralidade alarga as capacidades cognitivas dos alunos e, por conseguinte, deve ser trabalhada em sala de aula.

Apesar da iniciativa por parte da professora em integrar este tipo de preparação em sala de aula, a docente afirma que o programa de Português de 2015 não lhe permite desviar muito do plano diário, sendo que adotar estas estratégias “semanalmente é impensável, tendo um programa para cumprir” (questão 4). O facto de o professor não conseguir adotar materiais que visem o desenvolvimento das competências orais e implementá-los em sala de aula porque este tipo de treino não está previsto no programa, vem reforçar a ideia de que ainda existe um longo caminho a percorrer relativamente à introdução do treino da competência oral no programa de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Quando questionada sobre a abordagem da compreensão do oral no programa (ibidem), a professora afirmou que “a compreensão oral é desvalorizada” e que, assim como o programa, também os manuais “deviam estar preparados para trabalhar a compreensão oral” (questão 5). É notória uma crescente preocupação, nos manuais de 1.º Ciclo, em introduzir exercícios e atividades que desenvolvam a competência oral. Contudo, estes exercícios que, muitas vezes, se limitam à escuta de um texto oral e respetivo reconto, não são suficientes. Este treino (cf. Capítulo 2, secção 2.2.3.) deve ser sistemático e diversificado, englobando diferentes tipos de discurso e vários géneros textuais.

4.5.2. Aspetos positivos

Durante a entrevista, a professora cooperante apontou vários aspetos positivos relativamente à estratégia de treino realizada com a turma e aos materiais adotados, dos quais se destacam:

- O benefício da articulação curricular;
- Tarefas adequadas para o desenvolvimento da compreensão oral.

Como professora, sempre foi minha intenção trabalhar a oralidade, interligando-a com outra área curricular e não apenas trabalhá-la nas aulas de Português. Depois de uma análise aos programas das diferentes áreas (cf. Capítulo 2, secção 2.4.), tornou-se claro que seria benéfico para a turma, tendo em conta os seus gostos e interesses, interligar a oralidade com o Estudo do Meio, através de atividades experimentais. Para além de treinar e desenvolver a capacidade de compreensão oral, “A ciência constituiu um instrumento útil para o desenvolvimento de determinadas capacidades intelectuais permitindo o desenvolvimento de processos cognitivos de diferentes graus de complexidade e abstração” (Afonso, 2008, p. 18). Esta articulação curricular permitiu igualmente que as crianças percebessem algumas características específicas do trabalho científico, como por exemplo: a experimentação, que permite que os alunos aprendam diretamente e tirem as suas próprias conclusões; a importância da observação, identificando o que veem e tirando, também, as suas próprias conclusões. Assim, na opinião da professora cooperante, “o facto de teres interligado o Estudo do Meio com o treino da compreensão oral foi muito benéfico” (questão 2), algo que se refletiu nos resultados da turma (ver Figura 127).

A importância da adaptação de materiais, à turma, para o treino da competência oral é, como referido no capítulo 2 (secção 2.2.1.), essencial para o seu sucesso. Os materiais escolhidos ou produzidos pelo docente devem assegurar os vários tipos de compreensão e o professor deve ter igualmente em conta a competência do oral que quer trabalhar com a turma.

Dado que as fichas e os guiões elaborados se encontravam adaptados aos alunos, a professora garante que os “materiais os ajudaram, a todos, a desenvolver a compreensão oral” (questão 8).

Outro aspeto referido pela professora cooperante prende-se com a formação de professores, nomeadamente a importância que deve ser dada a estratégias de treino como a que foi realizada durante esta intervenção, incutindo em futuros professores a mais-valia de se trabalhar, em sala de aula, a compreensão oral como um domínio individual do Português. Como refere Jacinto (2003, p. 26), as “reformas educativas têm salientado a necessidade duma melhoria na qualidade de ensino, o que implica, obrigatoriamente, um repensar da formação de professores, entendida, globalmente, como formação inicial e contínua”. Ou seja, é importante continuar a refletir sobre a formação de professores, de forma a melhorar a qualidade de ensino que, neste caso, passa por implementar estratégias de treino do oral.

4.5.3. Dificuldades da turma

A professora cooperante apontou a compreensão de instruções orais como uma das maiores dificuldades da turma, afirmando que tem de repetir a mesma tarefa oralmente várias vezes, chegando a “haver momentos em que tenho de escrever a tarefa que lhes estou a pedir oralmente, no quadro” (questão 3). A professora chega mesmo a referir que o cumprimento de instruções, por parte dos alunos, “é uma dor de cabeça!” (questão 3).

Dadas estas afirmações, torna-se importante reforçar a implementação de estratégias de treino de compreensão oral nas escolas, até porque “a capacidade de (...) compreensão oral é uma competência que vai sendo desenvolvida e que, por isso, não é adquirida subitamente” (Moreira, 2012, p. 39). Para que esse desenvolvimento seja significativo, havendo uma melhoria das competências orais das crianças, reforça-se a importância de

o docente adaptar os materiais à turma e ao contexto em que está inserido (cf. Capítulo 2, secção 2.2.1.).

Ao analisar a percentagem de acerto dos resultados do pré-teste (ver Figura 127), confirma-se esta dificuldade mencionada pela professora, sendo que, na sua opinião, “este tipo de treino teve [grande importância] para as crianças” (questão 9) e que se a compreensão oral “fosse treinada em sala de aula, tal como as outras, as crianças de hoje, adultos de amanhã, iam ser muito mais felizes e competentes” (questão 9).

No próximo capítulo, o capítulo 5, das Considerações globais, apresento uma reflexão final sobre o estudo realizado, desde o seu objetivo às suas conclusões, expondo-as, juntamente com uma reflexão crítica sobre todo o percurso da investigação.

5. Considerações Globais

Neste capítulo apresento, primeiramente, uma (i) síntese de todo o estudo, evidenciando o objetivo que conduziu o mesmo. Em seguida, exponho as (ii) conclusões que estabeleci relativamente ao estudo desenvolvido. Por fim, realizo uma (iii) reflexão crítica sobre todo o percurso, incluindo as dificuldades encontradas e as aprendizagens realizadas no decorrer de toda a investigação.

5.1. Síntese do estudo

A presente investigação decorreu no âmbito da unidade curricular de Estágio III, sendo o estágio realizado numa escola básica do distrito de Setúbal, numa turma de 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2015/2016.

Este estudo surgiu após ter verificado, durante os momentos iniciais de estágio, que a turma tinha dificuldades em compreender o que era dito oralmente, tanto pela professora titular como por mim. Para além disto, a resolução de exercícios cujo enunciado era dito oralmente, sem qualquer suporte escrito e/ou visual, era alvo de grande desinteresse por parte dos alunos, revelando assim a complexidade deste domínio para as crianças. Neste sentido, procurei dar resposta a um problema real que vivenciei no contexto de estágio, optando por treinar a competência da compreensão oral aliada a diferentes géneros textuais, nomeadamente o narrativo, o poético e o explicativo, recorrendo a atividades didáticas específicas do oral. Assim, o GIP do Oral (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011), nomeadamente o segundo bloco de atividades deste documento, foi uma das bases das minhas propostas, sendo o alicerce para criar os materiais apresentados e trabalhados com as crianças.

Procurei, então, compreender de que modo o contacto com diferentes géneros textuais – narrativo, poético e explicativo - influencia o desenvolvimento dos vários tipos de compreensão oral. Para tal, foram construídos materiais didáticos, como fichas para o treino da compreensão oral e respetivos guiões. Os guiões foram lidos oralmente por mim no momento de resolução das fichas, cujas respostas dos alunos foram, posteriormente, organizadas e analisadas em gráficos de barras (cf. Capítulo 3, secção 3.4.2.), tal como se verificou no capítulo anterior.

De acordo com os objetivos do estudo (cf. Capítulo 1), formulei as seguintes questões de investigação, que me orientaram durante todo o processo:

- O treino sistemático e intencional das competências de compreensão do oral em articulação com Estudo do Meio facilita aprendizagens neste domínio?
- O treino sistemático e intencional das competências de compreensão do oral em articulação com Estudo do Meio promove capacidades específicas de compreensão oral?
- Quais são as dificuldades e facilidades dos alunos no domínio da compreensão oral de textos narrativos, poéticos e explicativos?

5.2. Conclusões do estudo

Este estudo teve como alicerce o desenvolvimento de estratégias de treino para a componente de compreensão oral, pelo que o contacto com texto narrativo, poético e explicativo, com estruturas e finalidades distintas, foi fulcral para compreender quais as dificuldades e facilidades da turma nesta componente.

Tendo como base a análise das fichas realizadas pelos alunos, é possível afirmar que é exequível em sala de aula, a utilização de fichas e guiões para o treino da compreensão oral. Este treino, sistemático e intencional (cf. Capítulo 2, secção 2.2.), facilita as aprendizagens dos alunos para que estes desenvolvam a sua capacidade de compreender um discurso oral, seja aliado a texto narrativo, poético ou explicativo, pois em apenas três semanas de intervenção foi possível verificar uma melhoria na compreensão oral da turma, em geral.

Tendo em conta os resultados dos alunos, analisados no capítulo anterior, e de forma a abordar as mais-valias (ou não) deste estudo, apresento no quadro 10 uma síntese das conclusões respeitantes aos itens de seleção das três fases: pré-teste, intervenção didática e pós-teste (ver figuras 20, 38, 48, 119 e 126).

Quadro 10 - Síntese dos resultados dos itens de seleção

Ficha	Item(ns) com melhor resultado	Tipo de item	Item(ns) com resultados menos positivos	Tipo de item
Pré-teste	Compreensão literal (100%)	Instrucional	Compreensão literal (25%)	Completamento
Experiência 1	Compreensão inferencial (75%)	Escolha múltipla	Reorganização (19%)	Ordenação
Experiência 2	Compreensão inferencial (100%)	Completamento	Compreensão global (19%)	Completamento
Poema <i>Ar</i>	Compreensão global (100%) + Compreensão literal (100%)	Completamento + Escolha múltipla	Reorganização (50%)	Ordenação
Experiência 3	Compreensão global (100%) + Compreensão literal (100%)	Completamento + Escolha múltipla	Compreensão literal (88%)	Escolha múltipla
Experiência 4	Compreensão inferencial (100%) + Compreensão literal (100%)	Completamento + Escolha múltipla	Compreensão literal (69%)	Escolha múltipla
<i>A Princesa da Chuva</i>	Compreensão literal (100%)	Escolha múltipla	Compreensão literal (31%)	Verdadeiro e falso
Sid Ciência	Compreensão global (100%)	Completamento	Compreensão literal (19%) + Compreensão global (19%)	Instrucional + Verdadeiro e falso
Pós-teste	Compreensão literal (100%) + Extração de significado (100%)	Escolha múltipla + Escolha múltipla	Compreensão literal (56%)	Instrucional

Observando o quadro 10, é possível constatar que, em quase todas as fichas (à exceção de três), o item em que os alunos obtiveram melhores resultados foi aquele que tinha subjacente uma compreensão literal, cujo tipo de item era «escolha múltipla».

Igualmente com resultados bastante positivos, os itens de compreensão inferencial tiveram uma percentagem de acerto elevada, ao contrário do que se supunha. A turma revelou facilidade em realizar inferências, encontrando facilmente informação implícita no discurso. Uma vez que não esperava que tal acontecesse e ao tentar compreender a razão deste acontecimento, apercebi-me que a entoação com que os textos (narrativo e poético) foram lidos, assim como a entoação com que as instruções foram dadas, fizeram toda a diferença no desenvolvimento deste tipo de compreensão por parte dos alunos. Esta característica do discurso oral contribuiu, sem dúvida, para o desenvolvimento da capacidade de compreensão oral (cf. Capítulo 2, secção 2.2.4.), pelo que se conclui que “A entoação é um meio privilegiado para a insinuação de atitudes particulares e a expressão de reações” (Mata, 2008, p. 65). Contrariamente, e de forma ambígua, é visível que, em quase todas as fichas (à exceção de três), o item em que os alunos tiveram um menor desempenho é, também, aquele que tinha subjacente uma compreensão literal, de tipo «completamento», «instrucional» e «verdadeiro e falso». Importa, contudo, salientar que os itens correspondentes às fichas da *Experiência 3*, *Experiência 4* e *Pós-teste*, apesar de terem tido resultados menos positivos comparativamente aos restantes itens, apresentaram uma percentagem de acerto de mais de 50%. É importante realçar que, nas fichas da *Experiência 3* (88% de acertos) e *Experiência 4* (69% de acertos), os tipos de item são «escolha múltipla» (tipo de item que detém melhores resultados), pelo que se constata que o tipo de item influencia o resultado. Para além disto, é igualmente visível uma dificuldade em questões de compreensão global, tendo uma percentagem de acerto de apenas 19% em dois itens, um de «completamento» e outro de «verdadeiro e falso». Posso, então, afirmar que os alunos tiveram mais facilidade em identificar informação explícita no discurso oral. Porém, e apesar de ser contraditório, a turma apresentou mais dificuldades no mesmo tipo de compreensão. Ao analisar os itens que obtiveram resultados menos positivos (ver figuras 12, 28, 44, 54, 59, 63, 68, 76, 86 e 124) e tendo em conta o género textual associado a cada um, constatei que este acontecimento está relacionado com a extensão do discurso escutado. Em discurso orais menos extensos como no caso das experiências e do poema *Ar*, os resultados dos alunos foram bastante positivos neste tipo de compreensão. Já em discursos orais mais extensos, como se verificou nos testes das fases de pré e pós-teste, no excerto d’*A Princesa da Chuva* e no programa *Sid Ciência*, o desempenho dos alunos foi inferior. Pode-se, então, concluir que se torna importante “interpretar textos orais (...) de diferentes géneros e graus de complexidade” (Buescu,

Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 5). Além disso, as dificuldades apresentadas na compreensão global de um discurso, identificando as ideias principais, revelam que um treino das competências de compreensão oral nos alunos é essencial para desenvolver a escuta ativa (cf. Capítulo 2, secção 2.2.2.).

É ainda importante salientar que, embora os alunos tenham realizado poucos itens de extração de significado, a percentagem de acerto da turma nos itens que tinham subjacente este tipo de compreensão foi muito positiva. Penso que a antecipação do conteúdo feita pelos alunos (cf. Capítulo 2, secção 2.2.3.), nomeadamente dando resposta a perguntas feitas sobre o tema e a enunciação de vocábulos igualmente relacionados, contribuiu para este resultado, uma vez que o esclarecimento e a aquisição de vocábulos relacionados com o tema levam a que as crianças antecipem o conteúdo do texto e desenvolvam, assim, o seu vocabulário.

Relativamente aos resultados do pré-teste e do pós-teste (cf. Quadro 10), é visível que houve melhorias na extração de significado que passou a ter uma taxa de sucesso de 100%. Nos itens de compreensão literal, a taxa de sucesso manteve-se nos 100%. Para os itens com resultados menos positivos, a taxa de acerto da compreensão literal aumentou de 25% para 56%. Face a estes resultados, pode-se concluir que os alunos desenvolveram a sua capacidade de compreender um discurso oral, sendo que a intervenção teve efeitos positivos, dado que é notório o progresso da turma comparando o início com o fim do projeto.

São apresentados, primeiramente, no quadro 11, os resultados dos itens de construção com resposta curta e resposta restrita, referentes aos tipos de compreensão global, inferencial e crítica. A ficha *Experiência 2 – O ar tem peso?* não faz parte desta análise porque não continha nenhum item deste tipo. Para a percentagem global de acerto dos itens de resposta restrita, foram consideradas corretas as respostas pertencentes ao nível 1 de desempenho: «Responde à pergunta e justifica de forma clara».

Quadro 11 - Síntese dos resultados dos itens de construção

Ficha	Resposta curta	Resposta restrita
Experiência 1		Compreensão crítica (69%)
<i>Princesa da Chuva</i>	Compreensão literal (69%)	
Experiência 3		Compreensão crítica (44%)

Experiência 4	Compreensão global (88%)	
Poema Ar	Compreensão inferencial (75%)	
Sid Ciência	Compreensão inferencial (75%)	Compreensão crítica (48%)

Analisando o quadro 11, verifica-se que, nos itens de resposta curta, a maior percentagem de acerto foi no item que tinha subjacente uma compreensão global, contrariando os resultados nos itens de seleção (ver Quadro 10). Esta disparidade de resultados leva-me a concluir que, uma vez que o item de resposta curta estava associado à compreensão dos resultados da experiência, os alunos obtêm um melhor desempenho quando, aliado ao discurso escutado, manipulam objetos e observam as suas próprias conclusões. Confirma-se, também, que os alunos têm mais dificuldades em itens que têm subjacente uma compreensão crítica, havendo uma percentagem global de acerto relativamente baixa. Relativamente a estes itens, são apresentados, no quadro 12, de forma sintetizada, os resultados respeitantes aos itens de construção com resposta restrita, nomeadamente as competências de escrita dos alunos.

Quadro 12 - Síntese dos resultados das competências de escrita nos itens de compreensão crítica

Ficha	Conectores (microestrutura)	Argumentos (macroestrutura)
Experiência 1	Causa: «porque» (10 alunos) Explicação: nenhum Outro: «se» (1 aluno)	1 razão: 9 alunos 2 razões: 2 alunos
Experiência 3	Causa: «porque» (8 alunos) Explicação: nenhum Outro: nenhum	1 razão: 8 alunos 2 razões: nenhum
Sid Ciência	Item 1 Causa: «porque» (4 alunos); «pois» (1 aluno) Explicação: nenhum Outro: «se não» (3 alunos)	Item 1 1 razão: 7 alunos 2 razões: 1 aluno
	Item 5.1. Causa: «porque» (9	Item 5.1. 1 razão: 10 alunos

	alunos) Explicação: nenhum Outro: «para» (1 aluno)	2 razões: nenhum
	Item 9 Causa: «porque» (9 alunos) Explicação: nenhum Outro: nenhum	Item 9 1 razão: 7 alunos 2 razões: 2 alunos

Relativamente aos itens de resposta restrita, todos treinam a compreensão crítica. Os resultados revelam que os alunos sabem utilizar conectores para se justificar, pelo que o seu uso se encontra presente no discurso escrito dos alunos. Contudo, a variedade de conectores causais não é muita, tendo a maioria utilizado «porque» para expressar causa e se justificar, enquanto apenas um aluno utilizou o conector «pois». Em todas as fichas, nenhum conector explicativo foi utilizado, pelo que se pode afirmar que a turma se apoia apenas em conectores causais para estabelecer a conexão entre a ideia defendida e o(s) argumento(s) apresentado. Na visão de Cerqueira (2016), este acontecimento, em alunos desta faixa etária, deve-se ao facto de as crianças “não utilizarem, ainda, muitos conectores na sua escrita, o que advém da sua maturidade e desenvolvimento linguístico” (idem, p. 126), limitando-se apenas a utilizar palavras e expressões que já fazem parte do seu léxico. Contudo, em duas fichas – *Experiência 1* e *Sid Ciência* – houve alunos que recorreram a outros conectores, nomeadamente «se» (conector condicional) e «para» (conector final), mas não para expressar causalidade. Houve ainda três alunos que se apoiaram na conjunção condicional «se não» para defender o seu ponto de vista.

No que diz respeito à escrita argumentativa da turma, os alunos defendem bem o seu ponto de vista, revelando evidências notórias de concordância ou oposição. Contudo, para justificar o seu ponto de vista, a maioria dos alunos recorreu a apenas uma razão, sendo poucos os casos em que apresentam mais do que uma, sendo duas razões o máximo. No geral, as razões apresentadas estavam relacionadas com o conteúdo das experiências realizadas e do programa observado, não utilizando argumentos relacionados com outras situações ou com informação pessoal. O desenvolvimento deste tipo de compreensão é essencial para a evolução da formação de juízos próprios,

sendo importante que o indivíduo saiba argumentar sobre o assunto que acabou de ouvir, formando e dando opiniões, para além de conseguir refletir sobre o discurso escutado.

Considerando os resultados obtidos na análise das fichas e tendo em conta os objetivos deste estudo, importa responder às questões de investigação colocadas na secção anterior (5.1.).

- O treino sistemático e intencional das competências de compreensão do oral em articulação com Estudo do Meio facilita aprendizagens neste domínio?

Conclui-se que um treino sistemático e intencional se mostra de uma importância enorme para o sucesso das aprendizagens no domínio da compreensão oral. Este processo possui várias etapas que devem ser previamente ponderadas tendo em conta os objetivos que se pretendem alcançar, pelo que a aplicação sistemática, neste caso diária, e explicitamente direcionada para o desenvolvimento de competências de compreensão oral, tendo como base os objetivos pré-estabelecidos, facilitou as aprendizagens da turma neste domínio. A articulação do treino com a área curricular de Estudo do Meio facilitou, ainda mais, as aprendizagens das crianças. Para além da ligação existente entre a oralidade e o conhecimento científico, dado que “O importante é que haja a possibilidade de relacionar situações experimentais com a aquisição de vocabulário específico” (Sá & Varela, 2004, citados por Sousa, 2012, p. 20), a realização de atividades experimentais a partir de problemas reais e dos interesses dos alunos foi fundamental para o desenvolvimento das competências orais da turma.

- O treino sistemático e intencional das competências de compreensão do oral em articulação com Estudo do Meio promove capacidades específicas de compreensão oral?

Os resultados obtidos através da análise das resoluções dos alunos são, maioritariamente, positivos pelo que indicam que houve melhorias no desenvolvimento de capacidades de compreensão oral. Por isso, é possível verificar que o treino e as estratégias de escuta ativa, realizando tarefas de audição global e seletiva, promoveram capacidades específicas de compreensão oral. Para além disto, os resultados ilustram a importância do ensino explícito da compreensão oral, no sentido em que os alunos

precisam de contactar com uma prática de escuta ativa, esforçando-se por compreender a mensagem escutada.

- Quais são as dificuldades e facilidades dos alunos no domínio da compreensão oral de textos narrativos, poéticos e explicativos?

Posso então concluir que, nos itens de seleção, no que diz respeito ao texto narrativo, a maior dificuldade da turma prendeu-se nos itens de compreensão literal, concretamente itens de «verdadeiro e falso». Apesar de contraditório, verificou-se que os alunos tiveram, também, mais facilidade nos itens que tinham subjacente uma compreensão literal, sendo o tipo de item «escolha múltipla». Esta ambiguidade, como já foi referido, deve-se à extensão do discurso oral escutado, sendo que no item de «verdadeiro e falso» a quantidade de informação escutada pela turma, ainda que repetida por ser a releitura de um parágrafo, era maior, pelo que os alunos tiveram mais dificuldade em assimilar toda a informação. No texto poético, os alunos compreenderam melhor os itens que têm subjacente uma compreensão global e literal, com itens de «completamento» e «escolha múltipla», enquanto o maior obstáculo se prende com a reorganização da interpretação do poema. Num estudo realizado pelo IAVE (2013, p. 10) sobre as dificuldades dos alunos na compreensão de diferentes tipologias textuais, concluiu-se que os itens de associação e ordenação são aqueles onde as crianças têm mais dificuldades. Esta entidade (idem) destaca, ainda, as dificuldades apresentadas pelos alunos na análise de texto poético. Por último, no que diz respeito ao texto explicativo, de forma global, a compreensão inferencial, aliada ao completamento de espaços e à escolha múltipla, apresenta-se como o tipo de compreensão em que a turma tem mais facilidade. Por outro lado, a reorganização da informação de partes do discurso escutado, tal como no texto poético, foi aquela em que houve uma menor percentagem de acertos, reforçando os resultados apresentados pelo IAVE (idem), expostos anteriormente.

Tendo em conta os três géneros estudados e as dificuldades/facilidades inerentes a cada um, Sim-Sim (2002, p. 202) reforça a ideia de que

A exposição a discursos diferentes não é, por si só, prejudicial à mestria linguística da criança; pelo contrário, pode até reverter em vantagem se, através da aprendizagem, se levar o aluno a analisar e reflectir sobre essas mesmas diferenças, isto é, a desenvolver capacidades metalinguísticas. Dito de outra maneira, a escola tem de ser capaz de alargar o conhecimento que o aluno tem da língua, tornando-o operativo.

5.3. Reflexão sobre o estudo

Com a conclusão do presente estudo, considero pertinente refletir acerca da sua realização, realçando os aspetos positivos e as dificuldades encontradas por mim.

A estratégia que adotei para a minha intervenção proporcionou momentos de treino apoiados por tarefas de escuta ativa. Estas atividades procuraram “desenvolver a capacidade de ouvir, reter e seleccionar a informação” (Fernandes, 2010, p. 42), permitindo um melhor desenvolvimento das competências de compreensão oral. Esta estratégia procurou ativar vários processos referentes a este domínio, como os microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos (cf. Capítulo 2, secção 2.2.2.). Para além disso, a passagem pelas três etapas, referidas por Cubillo, Keith, & Salas (2005) de uma tarefa de escuta ativa (cf. Capítulo 2, secção 2.2.3.), nomeadamente a pré-escuta, durante a escuta e depois da escuta, facilitou a aprendizagem das competências de compreensão oral. Esta estratégia, adotada igualmente por Fernandes (2010), permitiu “focalizar a audição para determinados objectivos de estudo e reflexão, mediante instruções precisas quanto à finalidade do exercício” (idem, p. 29). Assim, “um dos instrumentos fundamentais para o desenvolvimento [da compreensão oral] é a realização de actividades de escuta activa, na sala de aula” (idem). Conclui-se que, com a estratégia adotada, as tarefas implementadas incidiram no domínio da compreensão oral, diferenciando-se das realizadas nas aulas “tradicionais”, caracterizadas por atividades de pergunta-resposta.

O meu papel nesta investigação foi o de professora e investigadora, pelo que tive de enfrentar e tentar ultrapassar algumas adversidades com que me fui deparando em ambos os papéis.

Uma das maiores dificuldades com que me deparei durante o tempo de implementação foi gerir o comportamento inadequado da turma durante a realização das atividades didáticas. Do meu ponto de vista, estes comportamentos acontecem devido ao facto de as crianças não estarem familiarizadas com este tipo de tarefas (metodologias ativas), levando a que desviem a sua atenção para o prazer de estarem a realizar exercícios diferentes.

Outra dificuldade com que me deparei foi incluir esta estratégia de treino na rotina da turma. O facto de a competência oral ser pouco trabalhada pela professora cooperante

fez com que a sua implementação, inicialmente, fosse uma novidade e, consequentemente, levou a que houvesse uma adaptação de novos materiais, tarefas e vocabulário. Considero que consegui fazê-lo, visto que acho importante que o docente adeque o seu currículo e metodologia às características da turma, pois não cabe ao professor

apenas aplicar as orientações do currículo nacional, mas adequá-las aos alunos, de modo a garantir que as aprendizagens sejam realizadas por todos, ainda que por processos de modos diferentes (...), [assim, terá de] organizar o processo de ensino/aprendizagem em função da realidade prática (...) [tornando-se] um mediador entre o currículo nacional e os alunos (Madureira & Leite, 2003, p. 94).

Uma das grandes dificuldades que senti, e que julgo ser um campo em que tenho de investir bastante, diz respeito à exposição de alguns conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente na apresentação e explicação de experiências. Este tipo de atividades requer a utilização de termos e explicações científicas, adequadas à faixa etária das crianças, para que estas não criem concepções erróneas sobre determinado tema. Como aprendido nas aulas de Didática de Estudo Meio “A origem escolar determina muitas das concepções não adequadas dos alunos. É o caso de abordagens simplificadas ou deformadas de certos conceitos, as quais conduzem a uma compreensão errada ou desviada dos alunos” (Martins, et al., 2007, p. 30). Assim sendo, no início da investigação, foi fundamental a procura de literatura sobre atividades experimentais e qual a melhor maneira de as interligar com a oralidade. Com as leituras que fiz, pude aprofundar conhecimentos relativamente a questões indispensáveis a este trabalho, como por exemplo qual o trabalho científico que deve ser realizado nos primeiros anos de escolaridade e as concepções alternativas dadas pelos alunos.

O treino das competências orais requer prática e, para haver prática tem que haver tempo, algo que compreendi ser bastante limitado devido ao número de horas semanais impostas para a área do Português. A dificuldade que senti na gestão de tempo prendeu-se com o facto de as tarefas implementadas serem diárias e, apesar de o oral estar previsto no programa, de existirem outros domínios do Português que devem ser igualmente trabalhados. A gestão articulada permitiu-me realizar tarefas de treino durante as aulas de Estudo do Meio, contudo, tal como na área do Português, as horas

semanais impostas para o Estudo do Meio são escassas, tornando complicada a realização de atividades experimentais em blocos de apenas uma hora.

Considero igualmente importante salientar que, durante toda a investigação, assumi uma prática reflexiva, sendo que é através da reflexão sobre as nossas ações que as podemos avaliar e mudar, caso achemos necessário e pertinente. Neste sentido, na elaboração das fichas, centrei-me nas principais dificuldades demonstradas pelas crianças na fase de pré-teste, adaptando as fichas de acordo com as necessidades da turma.

No geral, a turma conseguiu alcançar os objetivos previstos e considero que as atividades propostas estimularam os alunos, potenciando o seu empenho e motivação. Uma vez que estes momentos eram conduzidos por mim, através do guião, os alunos sentiram-se desinibidos, uma vez que “O professor é o elemento chave na criação do ambiente que se vive na sala de aula. Cabe-lhe a responsabilidade de propor e organizar as tarefas a realizar e de coordenar o desenvolvimento da actividade dos alunos” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p. 28).

Esta investigação suscitou-me o interesse de trabalhar, no futuro, esta competência do oral e, também, adaptar esta estratégia de treino na minha sala de aula, pois constatei que interligar o Português com outra área curricular é algo positivo, que motiva e desperta o interesse nos alunos, mas, acima de tudo, permite alargar a compreensão a diferentes discursos. A articulação feita entre o Português – compreensão oral – e o Estudo do Meio – atividades experimentais – permitiu que os alunos desenvolvessem, de forma global e completa, as suas capacidades e competências específicas em ambas as áreas.

A concretização desta investigação e deste projeto foi, de facto, muito gratificante para mim, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Faço um balanço bastante positivo de todas as etapas e de todos os momentos, tanto dos bons como dos maus, visto que ambos me permitiram realizar aprendizagens significativas para o meu futuro. Toda esta experiência foi importante para a minha formação enquanto futura professora de 1.º Ciclo e será, certamente, uma mais-valia para o meu futuro.

6. Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Afonso, M. M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: das Teorias às Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aguilar, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social. *Cuestiones Pedagógicas*, (21), pp. 339-355. Acedido em 20 de janeiro de 2016, de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Alfaiate, P. (2012). *A oralidade em sala de aula: momentos de ensino e de aprendizagem* (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa). Retirado em 26 de julho de 2016, de <https://run.unl.pt/handle/10362/9169>
- Alvarado, L., & García, M. (dezembro de 2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias. *Sapiens*, 9 (2), pp. 187-202. Acedido em 20 de janeiro de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Alves, C. (2010). *O insucesso escolar em Língua Portuguesa. Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior João de Deus, Lisboa). Retirado em 26 de janeiro de 2016, de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2255>
- Alves, C. (2012). *Complexidade estrutural em histórias lidas e produzidas em crianças do 1.º Ciclo: uma abordagem educativa* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto). Retirado em 25 de julho de 2016, de https://sigarra.up.pt/fcnaup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=30011
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (12.ª ed.). São Paulo, Brasil: HUCITEC. Acedido em 13 de junho de 2016, de http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf
- Balancho, L. (2000, julho-setembro). A avaliação dos professores enquanto alunos: O uso da experiência pessoal como agente de mudança. *Análise Psicológica*, 18 (3), pp. 371-379. Acedido em 30 de julho de 2016, de <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/407/pdf>

- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Direção Geral de Educação, Ministério da Educação.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Educação, Ministério da Educação e Ciência.
- Câmara, J. M. (1978). *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2013). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)* (8.ª ed). Espanha: Editorial GRAÓ.
- Cerqueira, S. (2016). *A Família Compreensão como estratégia de metacognição, associada ao ensino explícito da compreensão na leitura no 2.º e 3.º ano do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal).
- Costa, A. L., Carreto, V., & Cerqueira, S. (2017). ‘E essa é a minha opinião’. Para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. (3) [no prelo].
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés – O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 455-479. Acedido em 26 de janeiro de 2016, de <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2009/PEC2009N2/index.html>
- Cubillo, P., Keith, R., & Salas, M. (janeiro-junho de 2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 5 (1). Acedido em 15 de julho de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750107>
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (coord.). (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dicionário de Termos Linguísticos*. (1983). Acedido em 11 de setembro de 2016, de <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=958>
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: D. Quixote.

- Fernandes, A. (2006). *Educação para a Sexualidade Online*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto). Retirado em 30 de janeiro de 2016, de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf
- Fernandes, R. (2010). *Produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da Compreensão Oral* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto). Retirado em 30 de julho de 2016, de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55643>
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.
- Ferrero, C. (2002). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, 15, pp. 33-53. Acedido em 25 de julho de 2016, de <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/Reflexiones.pdf>
- Fidalgo, P. (2009). *O ensino e as Tecnologias da Informação e Comunicação*. ISSUU Web Site. Acedido em 26 de dezembro de 2015, de https://issuu.com/anasleb01/docs/artigo_pfidalgo
- Figueiredo, M. (2015). *Os guiões de apoio e o feedback no processo de ensino-aprendizagem do texto narrativo* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal).
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Florez, M. (1999). Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills. Center for Adult English Language Acquisition (CAELA) Web Site. Acedido em 16 de junho de 2016, de http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Speak.html
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Giovannini, A., Peris, E., Rodríguez, M., & Simón, T. (1996). *Profesor en acción III*. Madrid: EDELSA.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gómez, A. B. (2016). Aportaciones del Análisis del Discurso Oral. In Casado, V. (coord.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 219-236). Madrid, Espanha: SGEL.

- IAVE (2014). *Instrumentos de avaliação externa. Tipologia de itens*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Autoras e Guerra e Paz Editores.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marcuschi, A. (2007). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionísio, A., Machado, A., & Bezerra, M. (coord.). *Gêneros Textuais e Ensino* (5.^a ed.) (pp. 19-36). Rio de Janeiro, Brasil: Lucerna.
- Martins, I. [et al.] (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, A. I. (2008). É só ouvir... Em Português, claro. In M. R. Delgado-Martins, D. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, L. Prista, & I. Duarte. *Para a Didáctica do Português - Seis Estudos de Linguística* (pp. 45-74). Lisboa: Colibri.
- Melo, I. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Retirado em 11 de setembro de 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20318>
- Mendes, H. (2011). *Motivação para a Leitura e Compreensão Leitora no Ensino Básico: Contributos para a Inovação Educacional* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo). Retirado em 27 de junho de 2017, de http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1472/1/Helena_Mendes.pdf
- Mendonça, A., & Videira, A. (abril-junho de 2007). Progresso científico e incomensurabilidade em Thomas Kuhn. *Scientiae Studia*, 5 (2), pp. 169-183. Acedido em 20 de janeiro de 2016, de http://www.scientiaestudia.org.br/revista/cont_05_01.asp
- Menéndez, F. (1990). *Dialectología y Sociolingüística Españolas*. Alicante, Espanha: Espagrac. Acedido em 11 de setembro de 2016, de <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84790800198476300.pdf>
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, B. (2012). *Desenvolvimento da linguagem oral em contexto Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio, Universidade dos Açores,

Ponta Delgada). Retirado em 8 de junho de 2017, de <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1530>

Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Psicopedagogia*, 25 (78), pp. 297-306. Acedido em 15 de junho de 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n78/v25n78a12.pdf>

Nunes, L. (junho de 2015). Importância do texto literário para a aquisição e consolidação de estruturas verbais. *Exedra*, n.º temático, pp. 384-424. Acedido em 15 de junho de 2016, de <http://www.exedrajournal.com/?p=389>

Pinto, J., & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In M. J. Cardona, & C. Guimarães. *A Avaliação na Educação de Infância* (pp. 333-337). Viseu: Psicosoma.

Pinto, J., Martins, A., & Sousa, G. (2008). *A avaliação reguladora no 1.º Ciclo: instrumentos e tormentos*. Associação de Professores de Matemática Web Site. Acedido em 26 de julho de 2016 de http://www.apm.pt/files/_Co_Pinto_Martins_Sousa_48999513b853b.pdf

Plano de trabalho da turma do 2.º ano [Plano de Turma]. (2015). Setúbal

Ramilo, M. C., & Freitas, T. (2001). *Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas*. Lisboa: ILTEC. Retirado em 30 de junho de 2017, de <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-redip-transcricao.pdf>

Reis, C. (coord.). [et al.] (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Relatório de Avaliação Diagnóstica [Relatório de Avaliação]. (2015). Setúbal.

Rosa, M. F. (2009). *O sentido da poesia na educação infantil: a função social e algumas possibilidades pedagógicas*. (Relatório final de curso, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil). Retirado em 15 de junho de 2016, de <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-MARIA-FERNANDA-VIEIRA-ROSA.pdf>

Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.

Santiago, A., & Paixão, S. (2011). *Dicionário Terminológico – Principais alterações*. Lisboa: Texto Editora. Retirado em 12 de setembro de 2016, de <http://www.esqm.pt/documentos/BE/DICIONARIOTERMINOLOGICO.pdf>

- Santos, L. (outubro-dezembro de 2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, (79), pp. 52-57. Acedido em 18 de junho de 2016, de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis79.pdf>
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I., & Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, P. (2012). *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho, & J. Marques, *Novas Metodologias em Educação* (pp. 198-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. G. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos – Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança). Retirado em 30 de junho de 2017, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7623/1/Tese%20Ensino%20Experimental%20das%20Ci%C3%Aancias.pdf>
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, E. (julho-dezembro de 2003). A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, 1 (2), pp. 177-201. Acedido em 20 de janeiro de 2016, de <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>
- Teixeira, M. (2009). *A importância do texto poético no desenvolvimento cognitivo e estético da criança do 1º Ciclo* (Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã). Retirado em 8 de junho de 2017, de <http://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/1772>

Westbrook, R., & Teixeira, Anísio. (2010). *John Dewey*. Tradução de José Romão e Verone Rodrigues. Recife: Massangana.

Anexos

Anexo I – Materiais e procedimentos da experiência *O ar ocupa espaço?*

Materiais (por cada 2 alunos)	Procedimento
<ul style="list-style-type: none">- 1 recipiente com água;- 1 garrafa com o fundo cortado;- corante alimentar;- 1 colher de sobremesa;- 1 conta-gotas.	<ol style="list-style-type: none">1. Encher o recipiente com água quase até ao topo;2. Colocar corante alimentar na colher de sobremesa até esta ficar cheia;3. Adicionar o corante na água;4. Tapar a extremidade da garrafa com a respetiva tampa;5. Colocar a garrafa pelo fundo, na vertical, dentro de água;6. Observar o que acontece;7. Sem retirar a garrafa de dentro de água, retirar a tampa;8. Observar o que acontece.

Anexo II – Materiais e procedimentos da experiência *O ar tem peso?*

Materiais (por cada 2 alunos)	Procedimento
<ul style="list-style-type: none">- 1 régua;- 2 balões vazios, de tamanho idêntico;- fio com 1 metro de comprimento (lã);- 1 fita-cola.	<ol style="list-style-type: none">1. Encher um dos balões;2. Cortar o fio em três pedaços de igual comprimento;3. Atar dois fios a cada um dos balões (ao cheio e ao vazio);4. Atar ambos os balões, com a parte do fio que ficou solta, às extremidades da régua, de modo a que fiquem ao mesmo nível;5. No centro da régua, atar o terceiro fio;6. Colocar a régua suspensa no ar, agarrando no fio que foi preso ao centro da mesma;7. Observar o que acontece.

Anexo III – Poema *Ar* de Maria Antonieta Nabais

(Ar)

Pequena, pequenina...
Tão simples,
Tão transparente,
Que nem tu, nem toda a gente
A vê ao vê-la passar.

E afinal,
De tal modo essencial,
Que sem Ar não podias respirar!
(nem falar, saltar, brincar...)

Maria Antonieta Nabais
Palavras pequeninas, Evarest, 2008

Anexo IV – Materiais e procedimentos da experiência *O ovo que flutua*

Materiais (por cada 2 alunos)	Procedimento
<ul style="list-style-type: none">- 1 ovo;- 1 colher de sobremesa;- uma mão cheia de sal grosso;- copo de 250ml com água.	<ol style="list-style-type: none">1. Colocar o ovo dentro de água;2. Observar o que acontece ao ovo;3. Retirar o ovo;4. Colocar três colheres de sal na água e misturar;5. Colocar novamente o ovo dentro de água;6. Observar o que acontece ao ovo.

Anexo V – Materiais e procedimentos da experiência *A água como apoio*

Materiais (por cada 2 alunos)	Procedimento
<ul style="list-style-type: none">- 1 jarro com água até acima;- pedras- 1 saco de plástico;- 1 alguidar.	<ol style="list-style-type: none">1. Colocar as pedras dentro do saco de plástico;2. Levantar o saco com as pedras para ver o peso;3. Tirar as pedras do saco;4. Colocar o saco, aberto, dentro do alguidar;5. Colocar as pedras dentro do saco com este, por sua vez, dentro do alguidar;6. Colocar a água que está no jarro dentro do alguidar, tendo especial cuidado para não deixar entrar água no saco;7. Levantar o saco dentro de água;8. Comparar o seu peso com a primeira vez que o levantaram fora do alguidar.

Anexo VI – Excerto, adaptado, do texto *A Princesa da Chuva* de Luísa Ducla Soares

<p style="text-align: center;">A Princesa da Chuva</p> <p>Quando nasceu a princesa Prancelinda a rainha Regina, sua mãe, quis por força que a sua filha fosse fadada por três fadas.</p> <p>— Pois eu te fado, princesa — disse a primeira fada — para que sejas tão boa como nunca houve outra princesa no mundo.</p> <p>A segunda fada, que tinha grossos óculos de tartaruga, debruçou-se sobre a menina, beijou-lhe as bochechas rosadas, pronunciando as palavras mágicas.</p> <p>— Eu te fado para que sejas tão bela como nunca houve outra princesa no mundo.</p> <p>— Se há tempo para fadar, há tempo para pagar – retorquiu a terceira fada.</p> <p>Após chegarem a um consenso entre elas, as três fadas exigiram o seu pagamento:</p> <p>— Queremos o vosso coche de ouro puxado por dez cavalos, as joias da rainha e o dinheiro dos cofres do Estado.</p> <p>O rei e a rainha acharam aquele pedido extravagante. Sem o coche como iriam passear ao domingo? Como iria a rainha apresentar-se sem joias? E como fariam escolas,</p>

estradas e hospitais sem o dinheiro dos seus cofres? Então, a rainha arrancou a princesinha aos braços da ama e exigiu que a fada a fadasse.

Sentindo-se indignada com aquele comportamento a fada gritou:


— Eu te fado para que sejas a Princesa da Chuva, para que chova sempre onde tu estiveres.

Então, os dias, os meses, os anos foram passando. A princesa crescera em beleza e bondade. Sobre a capital, persistente, a chuva caía, caía, caía. As ruas tinham-se transformado em rios, as praças em lagos. As casas eram agora construídas sobre estacas. Os jardineiros plantavam nenúfares. Os fidalgos, em vez de irem à caça, pescavam das janelas. Os pastores guardavam bandos de patos e às portas do palácio, em vez de cães, havia gansos de guarda.

Ao descobrir que a culpa da chuva constante era sua a princesa, quando todos dormiam, pé ante pé, foi buscar a sua capa impermeável, o chapéu-de-chuva, as galochas e, a coberto da noite, fugiu num bote. No dia seguinte, um sol radioso pairava sobre a cidade.

Adaptado de
Luísa Ducla Soares
A princesa da chuva
Porto, Civilização Editora, 2007

Anexo VII – Teste intermédio de Português do 2.º ano de escolaridade (27.05.2014)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
e DESPORTO

IAVE
INSTITUTO
DE AVALIAÇÃO
DE VENCIMENTOS
EDUCACIONAIS

Teste Intermédio
Português

2.º Ano de Escolaridade

Duração do Teste: 45 min (Casseteo 1) + 30 min (pausa) + 45 min (Casseteo 2) | 27.05.2014

Nome do aluno: _____

Assinatura do professor: _____

Assinatura do encarregado de educação: _____

Apreciação global:

CADERNO 1

TI de Português | 2.º Ano - mai. 2014 - Caderno 1 - Página 1 / 7

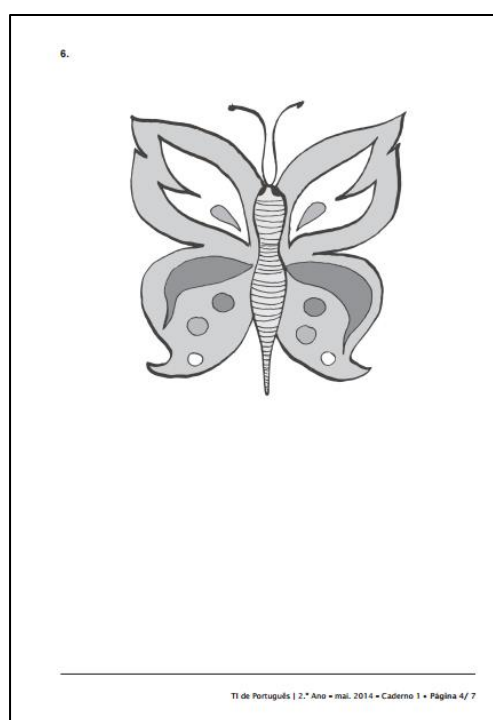
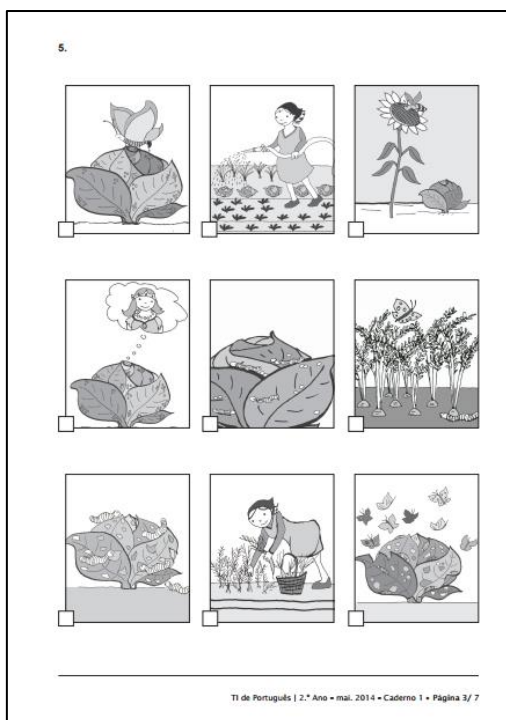
1.
No diálogo que acabaste de ouvir, há duas personagens: uma é a _____
e a outra é a _____.

2. As duas personagens
☐ conversam amigavelmente.
☐ discutem, muito zangadas.
☐ despedem-se alegremente.

3. Nesta frase, a personagem faz
☐ uma pergunta.
☐ um elogio.
☐ um convite.

4.
A borboleta encheu de ovinhos as folhas da couve. O tempo foi passando
até que, um certo dia, de dentro de cada _____ (ovo / casulo)
saiu uma _____ (borboleta / lagarta). Eram tantas! Depois de elas
terem comido muito, fizeram um _____ (ovo / casulo) para dormirem
lá dentro. Enquanto estiveram a dormir, transformaram-se em _____
(borboletas / lagartas).

TI de Português | 2.º Ano - mai. 2014 - Caderno 1 - Página 2 / 7



Anexo VIII – Teste intermédio de Português do 2.º ano de escolaridade (28.05.2015)

GOVERNO DE PORTUGAL | **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA** | **IAVE** INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, IP

Teste Intermédio
Português
2.º Ano de Escolaridade

Duração do Teste: 45 min (CADERNO 1) + 30 min (grupos) + 45 min (CADERNO 2) | 28.05.2015

Nome do aluno: _____

Assinatura do professor: _____

Assinatura do encarregado de educação: _____

Apreciação global:

CADERNO 1

TI de Português | 2.º Ano - mai. 2015 - Caderno 1 - Página 1/ 6

GRUPO I

Ouve atentamente a gravação e segue as instruções que te são dadas.

1. Na história há duas personagens: uma é um _____, que se chama Cristóbal, a outra é uma _____, que se chama _____.

2. Cristóbal vivia

☐ no mar.

☐ no aquário.

☐ no rio.

3. Cristóbal achava que a tartaruga deveria saber

☐ se os peixes sonhavam.

☐ se as tartarugas falavam.

☐ se o mar existia.

4. Cristóbal foi-se embora pensativo porque

☐ ficou contente.

☐ ficou insatisfeito.

☐ ficou tranquilo.

TI de Português | 2.º Ano - mai. 2015 - Caderno 1 - Página 2/ 6

5.

	Quantidade	Cor
Peixes	<input type="checkbox"/>	
Algas	<input type="checkbox"/>	
Pedras	<input type="checkbox"/>	
Caravelas	<input type="checkbox"/>	

Apêndices

Apêndice I – Guiões do oral

Guião do oral – *O ar ocupa espaço?*

Guião da experiência 1

Antes de iniciarem a ficha: Vamos realizar uma ficha sobre a experiência que acabámos de fazer. Devem estar atentos ao que eu digo e seguir as minhas instruções. Devem igualmente ler as instruções escritas à medida que formos explorando cada pergunta. Se não tiverem compreendido alguma questão, não perguntem aos colegas, deixem apenas em branco. Vamos então começar.

Questão 1: Lembrem-se do início da experiência e do que utilizámos na água que se encontrava no recipiente (segue-se a leitura da questão). Sabem o que significa a palavra execução? (ouvir as opiniões dos alunos e esclarecê-los nesse sentido).

Questão 2: Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Questão 3: Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Questão 4: Pensem um pouco na conclusão a que chegámos com esta experiência. Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Questão 5: Observem os materiais que utilizámos ao longo da experiência. Leitura da questão e declaração dos objetos apresentados nas várias imagens.

Questão 6: A questão-problema inicial era “O ar ocupa espaço?”. Pensem um pouco no que aprendemos com esta experiência e respondam à questão (segue-se a leitura da questão). No caso de dúvidas na escrita de algumas palavras, tentem permanecer sentados e em silêncio. Coloquem o dedo no ar e, ordeiramente, tirarei as vossas questões em voz alta para que todos os alunos possam ter contacto com várias palavras que podem utilizar na sua resposta.

Guião do oral – *O ar tem peso?*

Guião da experiência 2

Antes de iniciarem a ficha: Vamos realizar uma ficha sobre a experiência que

acabámos de fazer. Devem estar atentos ao que eu digo e seguir as minhas instruções. Devem igualmente ler as instruções escritas à medida que formos explorando cada pergunta. Se não tiverem compreendido alguma questão, não perguntem aos colegas, deixem apenas em branco. Vamos então começar.

Questão 1: Foquem-se nos balões utilizados durante a experiência. Leitura da questão.

Questão 2: Lembrem-se do início da experiência. Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Questão 3: No final da experiência... Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Questão 4: Pensem um pouco na conclusão a que chegámos com esta experiência. Escrevam em cada espaço apenas uma palavra das que são apresentadas entre parêntesis.

Questão 5: De acordo com a experiência de ontem e a de hoje, assim como em conformidade com o que aprenderam ontem sobre o ar e as suas características, coloquem V de verdadeiro e F de falso nas várias afirmações.

Questão 6: Depois de observarem cada imagem, assinala com um X, no quadrado respetivo, apenas as imagens que mostram ações provocadas pelo ar.

Guião do oral – Poema Ar

Guião do poema Ar

Antes de iniciarem a ficha: Vão ouvir um tipo de texto que já foi trabalhado em aula e tem uma estrutura diferente dos textos narrativos, sendo composto por estrofes e versos. Alguém me sabe dizer que tipo de texto é? (ouvir as respostas dos alunos e esclarecê-los no sentido de responderem à questão feita). Depois de escutarem atentamente o poema vão realizar uma ficha e caso não compreendam alguma questão não perguntem aos colegas, deixem apenas em branco.

Leitura do poema pela professora Marta, pausadamente, duas vezes e comunicação do respetivo autor.

Questão 1: Para responderem a esta pergunta devem utilizar informação fornecida pelo poema.

Questão 2: Para responderem a esta pergunta vão ouvir novamente os últimos versos

do poema (releitura dos últimos dois versos). Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Questão 3: Para responderem a esta pergunta, vão ouvir a primeira estrofe do poema (releitura). Leitura da questão. No caso de dúvidas na escrita de algumas palavras permaneçam em silêncio. Basta colocarem o dedo no ar, que eu deslocar-me-ei ao vosso lugar.

Questão 4: Para responderem a esta pergunta vão ouvir novamente o poema (incluindo o seu autor). Leitura do poema. Leitura da questão e das várias afirmações mantendo um tom neutro em todas.

Questão 5: Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta, mantendo um tom neutro. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Questão 6: Para responderes à pergunta 6 deves utilizar lápis de cor azul, preta, vermelha e verde. Observa a imagem da menina e ouve com atenção algumas informações para cumprires instruções.

Informação: Sabias que o ar é essencial para a nossa sobrevivência, assim como para a de todos os seres vivos do Planeta? Sem ar não conseguimos respirar, nem falar, nem saltar... Sem ar não há vida.

Instrução: Rodeia, na imagem, com o lápis azul o órgão que utilizamos para respirar. Rodeia, na imagem, com lápis preto a parte do nosso corpo que utilizamos para falar. Rodeia, na imagem, com lápis vermelho a parte do nosso corpo que utilizamos para saltar. Rodeia, na imagem, com lápis verde um ser vivo.

Guião do oral – *O ovo que flutua*

Guião da experiência 3

Antes de iniciarem a ficha: Vamos realizar uma ficha sobre a experiência que acabámos de fazer. Devem estar atentos ao que eu digo e seguir as minhas instruções. Devem igualmente ler as instruções escritas à medida que formos explorando cada pergunta. Se não souberem responder a alguma questão, não perguntem aos colegas, deixem apenas em branco. Vamos então começar.

Questão 1: Lembrem-se da segunda parte da experiência e do que colocámos na água que se encontrava no copo (segue-se a leitura da questão).

Questão 2: Leitura das questões 2.1. e 2.2. e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Pensem na alteração que observaram no ovo e ponderem relativamente à alteração de material que levou a isso. Leitura da questão 2.3. e das várias hipóteses de resposta. Indicação de assinalar com X no quadrado a resposta correta.

Questão 3: Ao longo da experiência, utilizámos alguns materiais. Leitura da questão e declaração dos objetos apresentados nas várias imagens.

Questão 4: Com esta experiência verificámos como a água atua num determinado tipo de material se for doce ou se for salgada. Assim sendo, podemos deduzir que o efeito da água em nós é o mesmo. Se tentarmos boiar numa piscina e no mar o que acontece? Qual a diferença? (ouvir as opiniões dos alunos e clarificá-las da melhor forma possível, sem responder à questão). Leitura da questão. No caso de dúvidas na escrita de algumas palavras, coloquem o dedo no ar e, ordeiramente, tirarei as vossas dúvidas em voz alta para que todos os alunos possam ter contacto com várias palavras que podem utilizar na sua resposta.

Guião do oral – A água como apoio

Guião da experiência 4

Antes de iniciarem a ficha: Vamos realizar uma ficha sobre a experiência que acabámos de fazer. Devem estar atentos ao que eu digo e seguir as minhas instruções. Devem igualmente ler as instruções escritas à medida que formos explorando cada pergunta. Se não souberem responder a alguma questão, não perguntem aos colegas, deixem apenas em branco. Vamos então começar.

Questão 1: Lembrem-se dos materiais que utilizámos ao longo da experiência bem como das suas características (segue-se a leitura da questão).

Questão 2: Lembrem-se do início da experiência. Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Questão 3: No final da experiência... Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Questão 4: Pensem um pouco no que concluímos que a água fazia ao saco com as pedras. Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no

quadrado a resposta correta.

Questão 5: Pensem um pouco na conclusão a que chegámos com esta experiência. Escrevam em cada espaço apenas uma palavra das que são apresentadas entre parêntesis.

Questão 6: A água permite-nos realizar inúmeras atividades como pescar ou andar de mota de água. Nesta questão quero que enunciem algumas das atividades em que a água está presente. Quero que escrevam apenas três. No caso de dúvidas na escrita de algumas palavras coloquem o dedo no ar e, ordeiramente, tirarei as vossas dúvidas em voz alta para que todos os alunos possam ter contacto com várias palavras que podem utilizar na sua resposta.

Guião do oral – A Princesa da Chuva

Guião do texto A Princesa da Chuva

Antes de iniciarem a ficha: Vão ouvir partes de uma história denominada A Princesa da Chuva escrita pela autora Luísa Ducla Soares. Depois de escutarem atentamente a história vão realizar uma ficha e se não souberem responder a alguma questão, não perguntem aos colegas, deixem apenas em branco. Leitura do poema pela professora Marta, pausadamente, duas vezes.

Questão 1: Para responderem a esta pergunta devem utilizar informação fornecida pelo texto. Leitura.

Questão 2: Leitura das questões 2.1., 2.2., 2.3. e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

Para responderem à pergunta 2.4. vão ouvir novamente uma parte da história (releitura do 6.º e 7.º parágrafos do texto). Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta.

[Ao longo da pergunta 2, questionar as crianças sobre palavras que estas possam não conhecer tais como: concedido, homenagem, maldição, elogio e exigência.]

Questão 3: Para responderem a esta pergunta vão ouvir novamente a história e, à medida que forem ouvindo vão ordenando os acontecimentos da mesma. Leitura das várias afirmações mantendo um tom neutro. Releitura do texto.

Questão 4: Leitura da questão. No caso de dúvidas na escrita de algumas palavras

permaneçam em silêncio. Basta colocarem o dedo no ar, que eu deslocar-me-ei ao vosso lugar.

Questão 5: Depois de observares cada imagem, assinala com um X, no quadrado respetivo, apenas as imagens que mostram roupa e objetos que utilizamos quando estão dias de chuva.

Questão 6: Para responderem a esta pergunta vão ouvir a parte final da história (releitura do 11.º parágrafo do texto). Leitura das várias afirmações. Agora, coloquem V de verdadeiro e F de falso nas várias afirmações de acordo com o que acabaram de ouvir.

Guião do oral – Sid Ciência: A escovagem dos dentes

Guião do programa Sid Ciência

Primeira parte: Antes do visionamento do programa, questionar os alunos sobre a temática da escovagem dos dentes, anteriormente trabalhada na área disciplinar de Estudo do Meio. Neste sentido, pedir às crianças que enunciem palavras relacionadas com o campo lexical de dentes, por exemplo o nome específico das bactérias que podemos apanhar, os cuidados que devemos ter para prevenir essas bactérias, os objetos utilizados durante a escovagem e as funções dos dentes.

Relembrar igualmente os tipos de dentes e de dentição existentes na boca do ser humano para que as crianças relacionem os seus conhecimentos prévios com o que vão ouvir no programa.

Pedir às crianças que, durante o visionamento do episódio, caso apareça alguma palavra que não conheçam, tentem anotá-la no caderno para, posteriormente, com toda a turma realizar um esclarecimento das palavras desconhecidas.

Visionamento do episódio na sua totalidade.

Questão 1: Nesta questão, eu quero saber a vossa opinião relativamente à atitude do Sid de não querer lavar os dentes. Leitura da questão. No caso de dúvidas na escrita de algumas palavras, basta colocarem o dedo no ar, que eu deslocar-me-ei ao vosso lugar.

Questão 2: Para responderem a esta pergunta devem utilizar informação apreendida durante a observação do programa. Leitura.

Questão 3: Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no

quadrado a resposta correta.

Questão 4: Durante a aula, a professora Susana explica ao Sid e aos seus amigos como ficam os nossos dentes quando aparecem cáries.

Para responderes à pergunta 4 deves utilizar lápis de carvão. Observa a imagem e ouve com atenção algumas informações para cumprires instruções.

Informação: Quando não lavamos os dentes regularmente, as bactérias acumulam-se e atacam os dentes, aparecendo buracos. É assim que se forma a cárie dentária.

Instrução: Desenhem, nos dois incisivos inferiores, um pequeno círculo. Nos caninos superiores, coloquem algumas pintinhas.

Em seguida, leitura da questão 4.2.

Questão 5: Durante a investigação realizada no laboratório, a professora Susana apresenta uns espelhos pequenos utilizados pelos dentistas. Vamos ouvir novamente a parte do episódio em que as crianças conhecem este instrumento e em que descobrem qual a sua utilidade (minuto 10:03 até ao minuto 10:32).

Agora que lembraram a utilidade destes espelhos, devem responder à questão 5. Leitura da questão.

Em seguida, leitura da questão 5.1.

Questão 6: Durante a sua investigação, o Sid descobriu que temos vários tipos de dentes e que cada um deles tem uma função diferente. Vamos ouvir novamente a parte do episódio em que o Sid faz esta descoberta (minuto 10:55 até ao minuto 12:55).

Para responderes à pergunta 6, deves utilizar lápis de cor azul, vermelha e verde. Observa a imagem da dentição de um ser humano adulto e ouve com atenção algumas informações para cumprires instruções.

Informação: Os incisivos têm como função cortar os alimentos mais moles, enquanto os caninos, que são mais pontiagudos, têm a função de cortar e rasgar os alimentos mais duros. Temos também os molares, que utilizamos para moer a comida para que não vá inteira para o nosso estômago.

Instrução: Rodeia, na imagem, com o lápis azul os dentes incisivos. Rodeia, na imagem, com lápis vermelho os dentes molares. Rodeia, na imagem, com lápis verde os dentes caninos.

Questão 7: Leitura da questão e das várias hipóteses de resposta. Assinala com X no quadrado a resposta correta. Para responderem a esta pergunta, vamos ouvir novamente a parte do episódio em que a avó do Sid relembra a sua própria avó e como eram os

seus dentes (minuto 20:10 até ao minuto 20:45). Releitura da questão e das várias hipóteses de resposta.

Questão 8: Nesta pergunta, vão escrever apenas uma palavra das que são apresentadas entre parêntesis. Leitura do texto e das hipóteses de resposta. Para responderem a esta questão, vão ouvir novamente a parte do episódio que se passa na casa da avó do Sid (minuto 21:26 até ao minuto 22:26).

Questão 9: Nesta questão, eu quero saber a vossa opinião relativamente à ideia do Sid de criar troca-dentes de todos os animais para podermos descobrir como cada um deles mastiga os alimentos.

Questão 10: Para responderem a esta pergunta, devem lembrar-se de tudo o que o Sid descobriu durante a sua investigação. Leitura das várias afirmações. Agora, coloquem V de verdadeiro e F de falso nas várias afirmações de acordo com o que aprenderam.

Apêndice II – Fichas para o treino da compreensão oral

Ficha – O ar ocupa espaço?

Experiência 1 – O ar ocupa espaço?

Observa atentamente os resultados obtidos com a experiência e responde.

1. Na execução da experiência, utilizámos um recipiente com água onde adicionámos uma colher de _____ de cor _____.

2. Completa cada frase, seleccionando com uma X a expressão adequada ao que observaste.

2.1. Inicialmente a garrafa estava

- ☐ inteira e dentro do recipiente.
- ☐ cortada ao meio e com tampa.
- ☐ com o fundo cortado e sem tampa.
- ☐ inteira, com tampa e dentro do recipiente.

2.2. A tampa é colocada na garrafa

- ☐ para a água não passar.
- ☐ para observarmos o espaço que o ar ocupa.
- ☐ depois de a garrafa se encontrar dentro de água.
- ☐ para a água passar.

2.3. No final da experiência concluímos que a água

- ☐ passa sempre através da garrafa.
- ☐ entra na garrafa quando tem tampa.
- ☐ não entra na garrafa quando tem tampa.
- ☐ entra sempre na garrafa.

3. Numerando do 1.º ao 4.º, coloca por ordem os materiais à medida que os foste utilizando.



4. O que concluíste? O ar ocupa espaço? Explica o teu raciocínio.

Experiência 2 – O ar tem peso?

Observa atentamente os materiais e os resultados obtidos com a experiência e responde.

1. Na experiência que acabaste de realizar, há dois tipos de balões: um está _____ e o outro está _____.

2. A primeira instrução que a professora te deu foi para que

☐ atasses um fio a cada um dos balões.

☐ atasses os balões à régua.

☐ enchesses o balão.

☐ atasses um fio à régua.

3. A última instrução que te deram foi que

☐ atasses os balões à régua.

☐ colocasses a régua suspensa.

☐ observasses qual o efeito de cada balão na régua.

☐ tirasses os balões da régua.

4. Ao colocar a régua _____ (suspensa/verticalmente) no ar, observámos que o balão cheio _____ (subiu/desceu) de nível relativamente ao balão vazio. Com esta experiência, pudemos concluir que o ar _____ (tem/não tem) peso, apesar de aparentar ser _____ (frágil/leve).

5. Assinala cada uma das expressões com V(erdadeiro) ou com F(also), de acordo com as tuas conclusões.

O vento é o ar parado.

☐

O ar vê-se.

☐

O ar não existe.

☐

O ar tem peso (massa).

☐

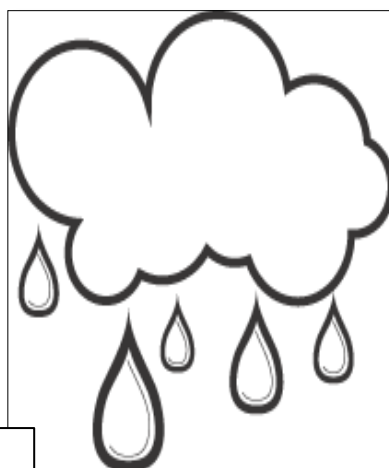
O ar sente-se.

☐

O vento é o ar em movimento.

☐

6. Depois de observares cada imagem, assinala com um X, no quadrado respetivo, apenas as imagens que mostram ações provocadas pelo ar.


☐

☐

☐

☐

☐

☐

Poema “Ar”

1. No poema que acabaste de ouvir, a palavra *ar* é descrita como sendo

_____.

2. O elemento referido no poema é essencial, pois sem ele não consegues

☐ andar.

☐ respirar.

☐ jogar.

☐ cozinhar.

3. Porque é que o ar não se vê?

4. Numera, de 1 a 5, as afirmações de acordo com a ordem do texto.

☐ Sem ar não poderias fazer coisas simples como brincar e saltar.

☐ Não vês o ar passar por ti.

☐ É pequeno, muito pequenino e simples.

☐ O ar é essencial.

☐ O ar é transparente.

5. O livro onde o poema está escrito chama-se *Palavras Pequenas*?
Porquê?

- ☐ Porque os versos do poema são curtos.
- ☐ Porque a palavra *ar* é pequenina.
- ☐ Porque o poema é pequeno.
- ☐ Porque o ar é tão pequeno que não se vê.

6. Utilizando lápis de cor azul, preto, vermelho e verde rodeia, na imagem, de acordo com as instruções que vais ouvir.



Ficha – O ovo que flutua

Experiência 3 – O ovo que flutua

Observa atentamente os resultados obtidos com a experiência e responde.

1. Na execução da experiência, utilizámos um copo com água onde adicionámos algumas colheres de _____ e logo em seguida _____.

2. Completa cada frase, selecionando com uma X a expressão adequada ao que observaste.

2.1. A primeira vez que colocaste o ovo na água este

- ☐ flutuou.
- ☐ partiu-se.
- ☐ foi ao fundo.
- ☐ permaneceu no meio do copo.

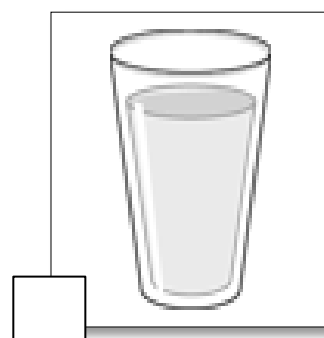
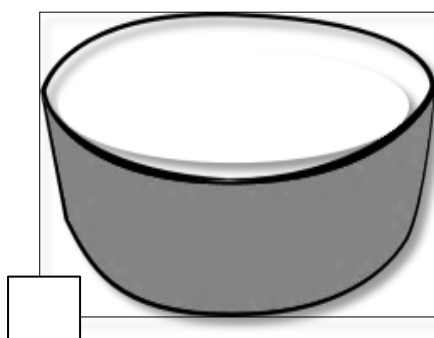
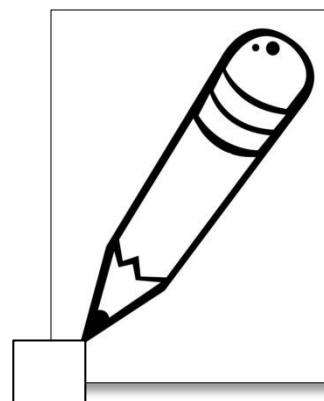
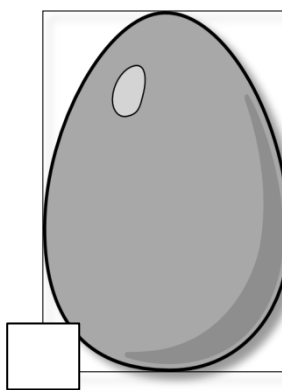
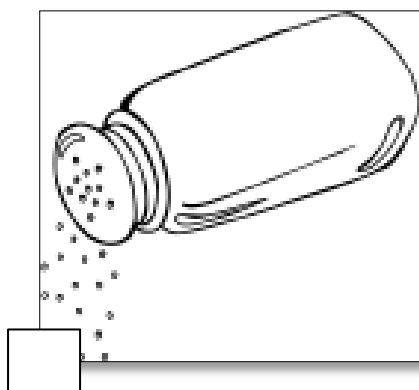
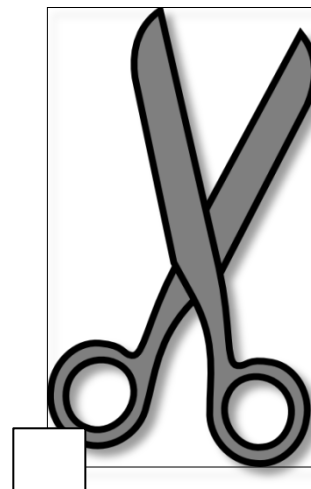
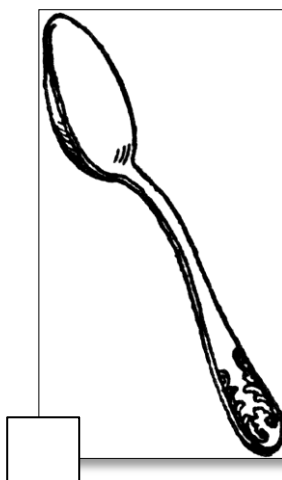
2.2 A segunda vez que colocaste o ovo na água este

- ☐ flutuou.
- ☐ partiu-se.
- ☐ foi ao fundo.
- ☐ permaneceu no meio do copo.

2.3 O que provocou a alteração que observaste na experiência?

- ☐ O copo estar meio cheio.
- ☐ O sal.
- ☐ O ovo ser leve.
- ☐ A força da água.

3. Selecciona com uma X os materiais que utilizaste para a concretização da experiência.



4. O que concluíste? Será que boias mais facilmente em água doce ou em água salgada? Porquê?

Experiência 4 – A água como apoio

Considera os resultados obtidos com a experiência e as explicações da professora e, em seguida, responde ao questionário.

1. Na experiência que acabaste de realizar, utilizámos um material pesado:

as _____.

2. A primeira instrução que a professora te deu foi para que

☐ colocasses o saco vazio no recipiente.

☐ tirasses as pedras do saco.

☐ enchesses o recipiente.

☐ colocasses as pedras dentro do saco.

3. A última instrução que te deram foi que

☐ agarrasses no saco com este dentro de água.

☐ colocasses as pedras dentro do saco.

☐ enchesses o recipiente.

☐ agarrasses no saco com este fora do recipiente.

4. Concluímos que a água

☐ exerce pressão por baixo do saco.

☐ faz o saco flutuar.

☐ suga o saco.

☐ é mais pesada do que as pedras.

5. Ao colocar as pedras no saco _____ (fora/dentro) do recipiente, verificámos que o saco pesava _____ (menos/mais) do que quando estava _____ (fora/dentro) de água. Com esta experiência, pudemos concluir que a água _____ (não serve/serve) como apoio.
6. Dá exemplos de três atividades que podemos realizar utilizando a água como recurso.

Ficha – A Princesa da Chuva

A Princesa da Chuva

1. Na história existem várias personagens: três _____, a _____ Regina, o _____ e a _____ Princesa Linda.
2. Completa cada frase, seleccionando com uma X a expressão adequada ao que ouviste.

2.1. O desejo concedido à princesa pela primeira fada foi para que esta

- ☐ fosse tão boa como nunca houve outra princesa no mundo.
- ☐ tivesse uns cabelos tão compridos como as crinas de um cavalo.
- ☐ tivesse uns olhos tão azuis que lembrassem o fundo do mar.
- ☐ fosse tão bela como nunca houve ²⁰⁸ outra princesa no mundo.

2.2 . Um dos pagamentos exigidos pelas fadas ao rei e à rainha foi que

- ☐ houvesse um Dia Mundial das Fadas.
- ☐ entregassem todos os vestidos do guarda-roupa da rainha.
- ☐ entregassem um coche de ouro puxado por dez cavalos.
- ☐ fizessem uma festa no palácio em sua homenagem.

2.3 A princesa foi apelidada de Princesa da Chuva porque

- ☐ adorava andar à chuva.
- ☐ nasceu num dia de grande tempestade.
- ☐ as fontes onde brincava faziam lembrar dias de chuva.
- ☐ a terceira fada lhe lançou uma maldição.

2.4 Nesta frase, as personagens fazem

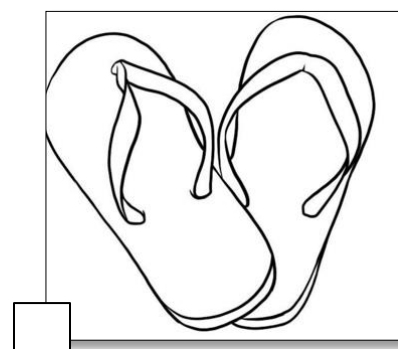
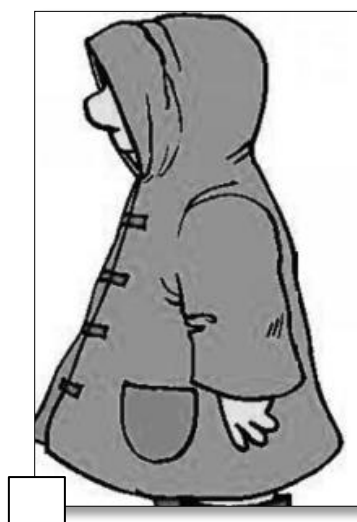
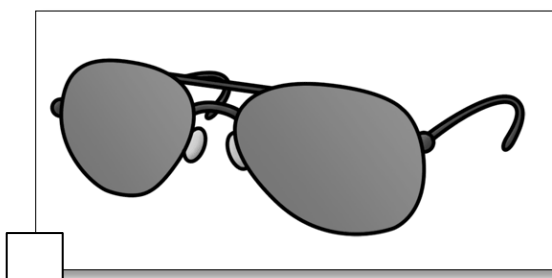
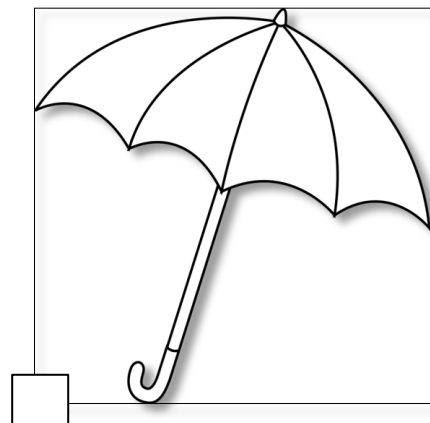
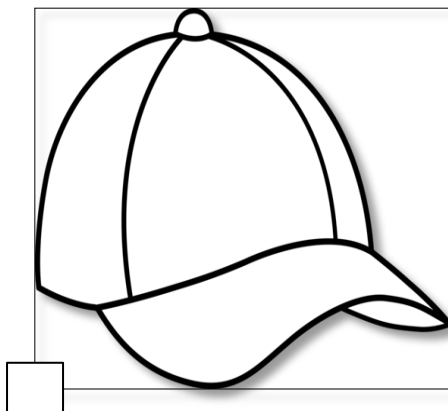
- ☐ uma pergunta.
- ☐ um elogio.
- ☐ uma exigência.
- ☐ um convite.

3. Numerando do 1.º ao 4.º, coloca por ordem as afirmações de acordo com a ordem das informações do texto.

- ☐ Sentindo-se culpada, a princesa fugiu da cidade onde vivia.
- ☐ As fadas exigiram um pagamento pelos seus serviços.
- ☐ Quando a princesa nasceu, a sua mãe quis que três fadas a fadassem.
- ☐ A terceira fada lançou uma maldição à princesa.

4. Que maldição é que a terceira fada lançou à princesa Princesinda?

5. Quando decidiu fugir do palácio, a princesa vestiu-se de acordo com o tempo que sempre a perseguia. Depois de observares cada imagem, assinala com um X, no quadrado respetivo, apenas as imagens que mostram vestuário e objetos que utilizamos quando está a chover.



6. Assinala cada uma das expressões com V(erdadeiro) ou com F(also), de acordo com o que acabaste de ouvir.

As ruas da cidade transformaram-se em rios.

☐

Os sapos conviviam com os gansos à porta do palácio.

☐

Todos os que viviam na cidade andavam de galochas e impermeável.

☐

Os jardineiros plantavam nenúfares.

☐

Os fidalgos pescavam das janelas de suas casas.

☐

Os peixes nadavam nas praças.

☐

Ficha – Sid Ciência: A escovagem dos dentes

Programa Sid Ciência – A escovagem dos dentes

1. No início do episódio, o Sid demonstra que não gosta de lavar os dentes e faz uma pequena birra porque não os quer lavar depois de ter comido o pequeno-almoço. Concordas com a atitude do Sid? Achas que é importante lavarmos sempre os dentes após as refeições? Porquê?

2. No vídeo, o Sid explora a temática da dentição na escola e tem a ajuda dos seus três _____ e da _____.

3. O que acontece aos nossos dentes se não os lavarmos? Podemos ganhar

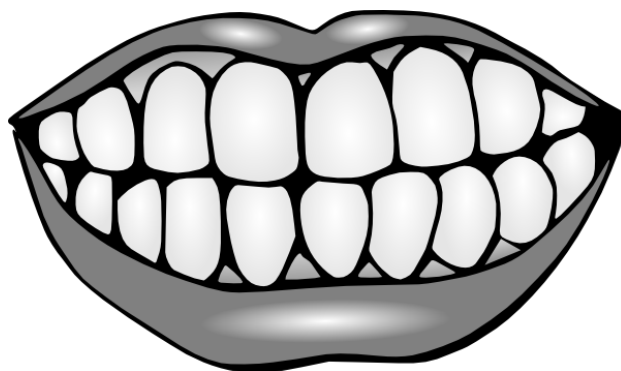
☐ cáries.

☐ outros dentes.

☐ manchas.

☐ micróbios.

4. Utilizando o lápis de carvão, preenche a imagem de acordo com as instruções que vais ouvir.



4.1. O que acabaste de desenhar denomina-se _____.

5. Para que servem os espelhos pequenos e circulares que os dentistas usam nas suas consultas?

5.1. Acha importante ir ao dentista? Porquê?

- 6.** Utilizando lápis de cor azul, vermelho e verde, rodeia, na imagem, os dentes referidos de acordo com as instruções que vais ouvir.



- 7.** A expressão “A minha avó tirava os dentes e punha-os num copo cheio de líquido” significa que a avó

- ☐ tinha dentes feitos de plasticina.
- ☐ colocava os seus dentes de leite dentro de água.
- ☐ arrancava os dentes todas as noites e colocava-os dentro de um copo.
- ☐ tinha dentes postiços.

- 8.** Na casa da avó do Sid, este e a sua amiga Gabriela estavam a comer _____ (aipo/pepino) e ficaram com pequenos bocados presos nos _____ (dentes/dedos). Então a avó aconselhou-os a que fossem lavar _____ (as mãos/os dentes). O Sid e a Gabriela acharam a lavagem tão _____ (aborrecida/divertida) que até cantaram uma canção.

9. O que achas da ideia do Sid de criar um troca-dentes de animais?
Concordas? Porquê?

10. Assinala cada uma das afirmações com V(verdadeiro) ou com F(falso), de acordo com o que aprendeste com o Sid e os seus amigos.

Afirmações	V/F
Deves lavar os dentes, no mínimo, 2 vezes por dia.	
Podes comer alimentos com açúcar todos os dias desde que laves os dentes.	
Temos quatro tipos de dentes.	
As cáries podem formar buracos nos dentes.	
Os dentes ajudam-nos a mastigar, a moer e a trincar.	
Se não lavarmos os dentes todos os dias, podem aparecer cáries.	
Basta ires ao dentista de dois em dois anos.	
Ao lavares os dentes, debes lavar igualmente as gengivas e a língua.	

Apêndice III – Planificação da primeira semana de atividades

Dias	Conteúdos programáticos	Horas	Desenvolvimento das ações	Procedimentos
16-11-2015	Vocabulário; Informação essencial; Articulação de factos e ideias; Intenções e emoções das personagens.	9h15 - 11h	Teste intermédio do ano de 2014 para o 2.º ano de escolaridade: teste de diagnóstico.	<p>Depois de a turma escrever a data e o abecedário no caderno será explicado aos alunos que irão realizar um teste que consiste na verificação da sua compreensão oral. Neste sentido, distribuirei o teste intermédio de Português de 2.º ano, caderno 1, realizado a 27 de maio de 2014 e procederei tal como explicitado no teste.</p> <p>A realização deste teste diagnóstico consiste na verificação, da minha parte, do nível em que os alunos se encontram no que concerne à compreensão oral, pelo que este baseia-se na resposta a questões que incidem num texto ouvido oralmente.</p> <p>Após a finalização do teste, este será recolhido no sentido de, posteriormente, realizar uma análise dos resultados obtidos para o projeto de investigação.</p>
	Realizar experiências com o ar; Manusear objetos em situações concretas.	11h15 - 12h15	Realização de uma experiência para estudar uma característica do ar: o ar ocupa espaço.	<p>Inicialmente será dito aos alunos que irão realizar experiências relacionadas com o ar e, em seguida, perguntarei para que serve o ar e em que formas ele pode aparecer na Natureza. Durante este momento, tentarei orientar a conversa no sentido de as crianças aprenderem novos vocábulos relacionados com a temática do ar assim como a importância deste para a sobrevivência do ser humano e do planeta Terra.</p> <p>Seguidamente darei início à experiência sendo que dividirei a turma em pares e colocarei o material necessário à mesma nas mesas. Esta atividade consistirá no cumprimento de instruções, por parte das crianças, à medida que as forem escutando.</p> <p>No final, perguntarei às crianças se com os resultados obtidos podem afirmar que o ar ocupa espaço e, após ouvir as suas opiniões, distribuiremos uma ficha de treino do oral, elaborada por mim, e pedirei que os alunos a preencham. Antes do preenchimento, irei ler todas as questões para que não haja dúvidas no momento de responder.</p> <p>A ficha será recolhida no sentido de, posteriormente, realizar uma análise dos resultados obtidos para o projeto de investigação.</p>

Dias	Conteúdos programáticos	Horas	Desenvolvimento das ações	Procedimentos
17-11-2015	Realizar experiências com o ar; Manusear objetos em situações concretas.	13h30 - 14h30	Realização de uma experiência para estudar uma característica do ar: o ar tem peso.	<p>Inicialmente será dito aos alunos que irão descobrir outra característica do ar pelo que relembrei a experiência efetuada no dia anterior. Durante este momento, perguntarei aos alunos a que conclusões chegaram com a experiência anterior e que aprendizagens puderam realizar com a mesma. Durante este momento, tentarei orientar a conversa no sentido de as crianças aprenderem novos vocábulos relacionados com a temática do ar.</p> <p>Seguidamente, darei início à experiência sendo que dividirei a turma em pares e colocarei o material necessário nas mesas. Esta atividade consistirá no cumprimento de instruções, por parte das crianças, à medida que as forem escutando.</p> <p>No final, perguntarei às crianças se com os resultados obtidos podem afirmar que o ar tem peso e, após ouvir as suas opiniões, distribuirei uma ficha de treino do oral, elaborada por mim, e pedirei que os alunos a preencham. Antes do preenchimento, irei ler todas as questões para que não haja dúvidas no momento de responder.</p> <p>Após o preenchimento da ficha, esta será recolhida no sentido de, posteriormente, realizar uma análise dos resultados obtidos para o projeto de investigação.</p>

Dias	Conteúdos programáticos	Horas	Desenvolvimento das ações	Procedimentos
18-11-2015	Palavras regulares e irregulares; Poema; Inferências.	11h15 - 12h15	Escuta e interpretação de um poema relacionado com o ar.	<p>Uma vez que esta atividade incide na investigação para o respetivo projeto, a aula decorrerá de acordo com o guião do oral <i>Poema Ar</i>, elaborado por mim.</p> <p>Como referido no guião, as crianças irão ouvir a leitura de um poema denominado “Ar” antes da realização de uma ficha de treino da compreensão oral, elaborada por mim, assim como terão a oportunidade de ouvir vários versos durante a realização da ficha.</p> <p>Após o preenchimento, a ficha será recolhida no sentido de, posteriormente, realizar uma análise dos resultados obtidos para o projeto de investigação.</p>

Apêndice IV – Planificação da segunda semana de atividades

Dias	Conteúdos programáticos	Horas	Desenvolvimento das ações	Procedimentos
23-11-2015	Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente; Manusear objetos em situações concretas.	11h15 - 12h15	Realização de uma experiência para estudar uma característica da água: densidade (o ovo que flutua).	<p>Inicialmente será dito aos alunos que irão realizar experiências relacionadas com a água e, em seguida, perguntarei qual a utilidade da água na nossa vida e em que formas ela pode aparecer na Natureza. Durante este momento, tentarei orientar a conversa no sentido de as crianças aprenderem novos vocábulos relacionados com a temática da água assim como a importância desta para a sobrevivência do ser humano e do planeta Terra.</p> <p>Seguidamente darei início à experiência, sendo que dividirei a turma em pares e colocarei o material necessário nas mesas. Esta atividade consistirá no cumprimento de instruções, por parte das crianças, à medida que as forem escutando.</p> <p>No final, perguntarei às crianças se com os resultados obtidos podem compreender qual a diferença entre a água doce e a água salgada, esclarecendo-os igualmente sobre o assunto. Após ouvir as suas opiniões, distribuirei uma ficha de treino do oral, elaborada por mim, e pedirei que os alunos a preencham. Antes do preenchimento, irei ler todas as questões para que não haja dúvidas no momento de responder.</p> <p>Após o preenchimento da ficha, esta será recolhida no sentido de, posteriormente, realizar uma análise dos resultados obtidos para o projeto de investigação.</p>

Dias	Conteúdos programáticos	Horas	Desenvolvimento das ações	Procedimentos
24-11-2015	Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente; Manusear objetos em situações concretas.	13h30 - 14h30	Realização de uma experiência para estudar uma característica da água: densidade (a água serve de apoio).	<p>Inicialmente será dito aos alunos que irão descobrir outra característica da água doce pelo que relembremos a experiência efetuada no dia anterior. Durante este momento, perguntarei aos alunos a que conclusões chegaram com a experiência anterior e que aprendizagens puderam realizar com a mesma. Durante este momento, tentarei orientar a conversa no sentido de as crianças aprenderem novos vocábulos relacionados com a temática da água.</p> <p>Seguidamente darei início à experiência sendo que dividirei a turma em pares e colocarei o material necessário nas mesas. Esta atividade consistirá no cumprimento de instruções, por parte das crianças, à medida que as forem escutando.</p> <p>No final, perguntarei às crianças se com os resultados obtidos podem afirmar que a água serve de apoio, isto é, se a água os ajuda a boiar, se os ajudou a agarrar no saco cheio de pedras, se permite que alguns objetos flutuem, entre outros e, após ouvir as suas opiniões, distribuirei uma ficha de treino do oral, elaborada por mim, e pedirei que os alunos a preencham. Antes do preenchimento, irei ler todas as questões para que não haja dúvidas no momento de responder.</p> <p>Após o preenchimento da ficha, esta será recolhida no sentido de, posteriormente, realizar uma análise dos resultados obtidos para o projeto de investigação.</p>

Dias	Conteúdos programáticos	Horas	Desenvolvimento das ações	Procedimentos
25-11-2015	Texto narrativo; Tema, assunto; Informação essencial; Articulação de factos e de ideias.	11h15 - 12h15	Escuta e interpretação de um excerto de um texto narrativo relacionado com a água.	<p>Uma vez que esta atividade incide na investigação do respetivo projeto, a aula decorrerá de acordo com o guião do oral <i>A Princesa da Chuva</i>, elaborado por mim.</p> <p>Como referido no guião, as crianças irão ouvir a leitura de um excerto do texto <i>A Princesa da Chuva</i>, escrito por Luísa Ducla Soares, antes da realização de uma ficha de treino do oral, elaborada por mim, assim como terão a oportunidade de ouvir vários parágrafos do excerto durante a elaboração da ficha.</p> <p>Após o preenchimento, a ficha será recolhida no sentido de, posteriormente, realizar uma análise dos resultados obtidos para o projeto de investigação.</p>

Apêndice V – Planificação da terceira semana de atividades

Dias	Conteúdos programáticos	Horas	Desenvolvimento das ações	Procedimentos
02-12-2015	Resposta, pergunta, pedido; Tom de voz, articulação; Vocabulário; Expressão de ideias e sentimentos; A saúde do seu corpo.	11h15 - 12h15	Observação de um programa juvenil para aprender e construir conhecimentos sobre o seu corpo: a dentição.	<p>Uma vez que esta atividade está relacionada com a investigação para o respetivo projeto, irá basear-se apenas na compreensão oral dos alunos.</p> <p>Neste sentido, as crianças irão visualizar um episódio do programa <i>Sid Ciência</i> e, no final, terão de responder a perguntas feitas por mim que incidem em questões de audição global e de audição seletiva, assim como previsto no guião do oral <i>Sid Ciência – A escovagem dos dentes</i>. Para responderem a algumas das questões, os alunos terão a oportunidade de rever pequenos trechos do episódio.</p> <p>No final, escolherei cinco crianças que se encontrem em níveis distintos na área da compreensão oral e, individualmente, farei perguntas igualmente relacionadas com o episódio observado. Durante estes momentos, as respostas das crianças serão gravadas para, posteriormente, realizar uma análise dos resultados obtidos para o projeto de investigação.</p>

Apêndice VI - Transcrição do diálogo estabelecido com a turma que precede o momento da leitura do texto narrativo *A Princesa da Chuva* de Luísa Ducla Soares

Professora estagiária: *Como vocês ouviram, a terceira fada lançou uma maldição à princesa, porque estava zangada. Sabem o que é uma maldição?*

Aluno 1: *Sim. É uma coisa má!*

Professora estagiária: *Boa! Aqui no texto, também diz que o rei e a rainha acharam o pedido das fadas extravagante. O que significa «extravagante»?*

Aluno 2: *Mau.*

Professora estagiária: *Não é mau...Então, elas pediram um coche de ouro puxado por dez cavalos, as joias da rainha e o dinheiro do cofre. O rei e a rainha acharam aquilo demasiado exigente.*

Aluno 2: *Ahhh! Eles acharam que aquilo era muito, que era demais... Eram muitas coisas.*

Professora estagiária: *Exatamente. É isso mesmo. E, por isso, a terceira fada zangou-se e lançou uma maldição à princesa. Só que a princesa, como nos conta a história, cresceu em beleza e em bondade, graças às outras duas fadas. O que é que significa «bondade»?*

Aluno 3: *Eu acho que é ser uma pessoa boa e ajudar os outros e isso.*

Professora estagiária: *Correto. A princesa cresceu e tornou-se numa pessoa boa, que ajudava e se preocupava com os outros.*

Aluno 4: *Houve outra coisa que eu não percebi na história.*

Professora estagiária: *Sim Diogo? Expõe lá a tua dúvida.*

Aluno 4: *Lá diz que as casas eram construídas em cima de estacas. Eu não sei o que são estacas.*

Aluno 2: *Eu sei! São coisas de madeira que se... colam ao chão.*

Professora estagiária: *É mais ou menos isso, sim. Estacas são elementos de madeira que se pregam ao chão. Nesta história, as casas eram construídas em cima dessas estacas. Vou mostrar-vos. (utilização do projetor para mostrar aos alunos fotografias reais de estacas)*

Aluno 3: *E ela era uma princesa tão bondosa que preferiu ficar sozinha, fugir, para as pessoas da cidade terem um bocadinho de sol.*

Professora estagiária: *Eu não diria melhor. Aí está uma ação de uma pessoa bondosa. Alguém que pensa nos outros. Têm mais dúvidas?*

Turma (geral): *Nãããão!*

Professora estagiária: *Então vamos iniciar a nossa ficha de treino da compreensão oral.*

Apêndice VII - Transcrição do diálogo estabelecido com a turma que antecede e precede o momento da leitura do texto poético *Ar* de Maria Antonieta Nabais

Professora estagiária: *Agora vamos ouvir um tipo de texto que já trabalhámos em aula e que vocês também já trabalharam com a professora Teresa. É um texto com características bastante diferentes do texto narrativo, como por exemplo, não é um*

texto corrido. É composto por estrofes e versos. Alguém me sabe dizer que tipo de texto é este?

Aluno 1: Eu acho que é um poema.

Professora estagiária: Achas que é um poema e achas muito bem. Os poemas são compostos por estrofes e versos. Se uma estrofe tiver quatro versos é uma quadra, se tiver cinco é uma quintilha... Este poema é sobre um tema que temos vindo a trabalhar esta semana. Vou lê-lo duas vezes, pausadamente.

(leitura do poema)

Professora estagiária: Então, aqui no poema diz assim «de tal modo essencial, que sem ar não podias respirar». O que significa «essencial»? Alguém sabe?

(pausa longa)

Professora estagiária: Vejam lá o sentido da frase, diz que o ar é tão essencial que sem ele não poderíamos respirar.

Aluno 1: Importante!

Professora estagiária: Muito bem! O ar é tão importante, ou seja, é tão essencial que sem ele não podíamos respirar. Então, se não têm mais dúvidas, vamos realizar a ficha de treino da compreensão do oral.

Apêndice VIII - Transcrição do diálogo estabelecido com turma que antecede o momento de execução da atividade experimental *O ar ocupa espaço?*

Professora estagiária: Estes materiais servem para descobrirmos se o ar ocupa espaço. O que é que vocês acham? Dedos no ar.

Aluno 1: Acho que não ocupa.

Aluno 2: Eu acho que ocupa.

Aluno 3 e 4: Eu também acho que ocupa espaço!

Professora estagiária: Então quem acha que o ar ocupa espaço, por que é que vocês acham isso? O que é que vos leva a dizer isso?

Aluno 2: Pensando melhor, acho que não ocupa. É que ele está aqui nesta sala, mas não está a ocupar espaço nenhum.

Professora estagiária: Ok, bom ponto de vista. Já vamos descobrir com a experiência se o ar ocupa, ou não, espaço. É para isso que as experiências servem. Para encontrarmos resposta para certas questões. Então e quem é que me consegue dizer algumas palavras relacionadas com o ar? Atividades que exijam a presença de ar, palavras da sua família...

Aluno 5: Respiramos e enchemos balões com o ar.

Professora estagiária: Boa! E já agora, qual é o nome científico que damos ao ar? Por exemplo os cientistas não se referem ao ar que respiramos por esse nome.

Aluno 4: É o oxigénio!

Professora estagiária: Exatamente. E quem é que nos dá oxigénio para respirarmos?

Vários alunos: As árvores. As plantas.

Professora estagiária: Certo. E nós sentimos o ar?

Aluno 6: Sim e não.

Professora estagiária: *Como assim Íris?*
Aluno 6: *Sentimos se tiver muito forte, tipo se for vento que é o ar muito forte, mas se só fizermos assim (abana o braço) não sentimos ar nenhum.*
Professora estagiária: *Ok. Concordam com a Íris?*
Turma (geral): *Sim!*
Professora estagiária: *Então agora que já falámos um pouco sobre o ar, vamos dar início à experiência.*

Apêndice IX - Transcrição do diálogo estabelecido com turma que antecede o momento de execução da atividade experimental *O ar tem peso?*

Professora estagiária: *Nós ontem fizemos uma experiência em que descobrimos uma coisa muito importante. O quê?*
Aluno 1: *Fizemos a experiência para descobrir se o ar ocupava espaço e descobrimos que ocupa, porque a água não subia na garrafa quando tinha tampa.*
Professora estagiária: *E o que é que aconteceu quando abrimos a tampa?*
Aluno 1: *O vento saiu e a água entrou.*
Professora estagiária: *Muito bem. Hoje vamos fazer outra experiência sobre o ar em que vamos descobrir uma coisa diferente. Olhando para os materiais que estão em cima da mesa, quero saber as vossas opiniões antes de iniciarmos... Será que o ar tem peso? Ou não?*
Turma (geral): *Não tem!*
Aluno 2: *O ar não é pesado, é levezinho.*
Aluno 3: *Se fizermos assim com a mão (exemplifica colocando a mão na horizontal) não sentimos peso nenhum. Não sentimos nada.*
Aluno 4: *Mas o ar tem força!*
Professora estagiária: *Aqui está uma boa comparação. O ar tem força, mas isso não quer dizer que tenha peso. Então como alguns de vocês acham que o ar tem peso e outros acham que não, o que é que temos de fazer?*
Aluno 5: *Uma experiência?*
Professora estagiária: *Temos de verificar. Neste caso, vamos verificar fazendo uma atividade experimental, sim.*
Aluno 5: *O que é verificar?*
Aluno 6: *Verificar é ver se temos a certeza. Vamos confirmar aquilo que achamos... com a experiência.*
Professora estagiária: *Muito bem Rodrigo, é isso mesmo. Vamos confirmar, ou não, se o ar tem peso.*

Apêndice X - Transcrição do diálogo estabelecido com turma que antecede o momento de execução da atividade experimental *O ovo que flutua*

Professora estagiária: *Hoje, com esta experiência, vamos poder ver a diferença entre a água doce e a água salgada.*

Aluno 1: *Pois, uma tem sal e a outra não.*

Professora estagiária: *Exatamente. A água doce e a água salgada têm características diferentes. A água que vocês têm aí no copo é doce ou salgada?*

Turma (geral): *Doce!*

Professora estagiária: *É doce. Mas porquê? Como é que sabem?*

Aluno 2: *Porque tu tiraste a água da torneira.*

Professora estagiária: *Pois foi e a água que nós consumimos, que nós bebemos, é água doce. De que outra forma é que podemos diferenciar as duas águas? Alguém tem ideia?*

Aluno 3: *Podemos ver pela experiência.*

Professora estagiária: (risos) *Claro, vamos verificar através da experiência a diferença entre estas duas águas. Mas eu gostava de ouvir as vossas ideias antes de iniciarmos a atividade...*

Aluno 4: *Quando engolimos a água do mar sabe mal (pausa curta) e a doce não sabe mal.*

Professora estagiária: *Por que é que dizes que a água salgada sabe mal?*

Aluno 4: *Tem muito sal. Pica nos lábios.*

Professora estagiária: *Pois. Então mas e a água doce sabe-te a quê? Tem algum sabor? (pausa longa)*

Aluno 5: *Eu quando bebo água sabe... a nada. Não sabe a nada.*

Professora estagiária: *Pois não porque uma das características da água doce é ser insípida, ou seja, não tem sabor. Então agora, para descobrirmos mais coisas sobre a água doce e a água salgada, vamos dar início à nossa experiência.*

Apêndice XI - Transcrição do diálogo estabelecido com turma que antecede o momento de execução da atividade experimental *A água como apoio*

Professora estagiária: *Hoje, o que vamos descobrir com esta experiência é se a água torna as coisas mais leves, ou seja, vamos ver se as pedras ficam mais leves ao estarem em contacto com a água. O que é que vocês acham?*²⁰

Alguns alunos: *Sim.*

Professora estagiária: *Acham que sim? Porquê?*

Aluno 1: *Por exemplo eu vejo que as gaivotas ficam em cima da água. Se a água não tornasse as coisas mais leves elas iam ao fundo não era?*

Professora estagiária: *Bom ponto de vista, mas as gaivotas flutuam na água por causa*

²⁰ A ideia de que os materiais se tornam leves devia ter sido expressa pela ideia de que a água exerce uma força sobre os materiais.

das penas. Mais alguma ideia que queiram partilhar? Sim Maria?

Aluno 2: Ontem vimos que o ovo flutuava na água salgada por isso acho que a água salgada torna as coisas mais leves. A doce não sei... acho que não porque o ovo foi ao fundo.

*Professora estagiária: É uma ideia muito interessante Maria. Portanto achas que a água salgada, como tem mais densidade, vai ajudar a tornar as coisas mais leves é isso?*²¹

Aluno 2: Sim.

*Professora estagiária: Mas hoje vamos utilizar água doce, tirada da torneira, e não água salgada. Será que a água doce ajuda a transportar as coisas, tornando-as mais leves?*²²

(pausa longa)

Professora estagiária: Estou a ver que não têm ideias sobre este assunto. Então vamos lá dar início à experiência.

Apêndice XII - Transcrição do diálogo estabelecido com turma que antecede o momento de visualização do episódio Sid Ciência – A escovagem dos dentes

Professora estagiária: Hoje tivemos um senhor na biblioteca a falar-nos do quê?

Turma (geral): Dos dentes!

Professora estagiária: Dos dentes e da importância de os lavarmos. O que é que pode acontecer aos nossos dentes se não os lavarmos?

Aluno 1: Ficam sujos.

Aluno 2: Aparecem cáries.

Professora estagiária: Pois é. E o que é que faz muito, muito mal aos dentes que resulta em cáries?

Aluno 3: Os doces!

Professora estagiária: Exato, o açúcar. O açúcar que está presente nos doces faz muito mal aos nossos dentes. Por exemplo as gomas e chocolates. Então e o que é que podemos fazer para prevenir que as cáries apareçam?

Aluno 4: Lavar os dentes e usar aquele fio nos dentes.

Professora estagiária: Sim, o fio dentário. Quantas vezes por dia é que devemos lavar os dentes?

Aluno 5: Três vezes. Ou duas, mas menos que isso não pode ser.

Professora estagiária: A que alturas do dia, no caso de lavarmos apenas duas vezes?

Aluno 4: De manhã e à noite.

Professora estagiária: Boa. E o que é que utilizamos para escovar os dentes?

Aluno 6: Escova, fio dentário e pasta. E elixir, às vezes.

Professora estagiária: Pois é, há quem bocheche no elixir antes de ir dormir. Também é uma maneira de prevenir. Não só cáries, mas também infeções nas gengivas.

²¹ A ideia de que os materiais se tornam leves devia ter sido expressa pela ideia de que a água exerce uma força sobre os materiais.

Aluno 2: *Também se bochecha com flúor! Nós cá na sala bochechamos com flúor, às vezes.*

Professora estagiária: *Pois é, por que o flúor torna os nossos dentes mais resistentes, impedindo o aparecimento de cáries. Olhem e o senhor também falou dos tipos de dentes que temos na boca. Quantos tipos de dentes temos?*

Aluno 4: *Três. Os caninos, os molares e os incisivos.*

Professora estagiária: *Muito bem! Lembras-te da função de cada um deles?*

Aluno 4: *Só dos molares. Ficam cá atrás (aponta para o fundo da boca) e servem para moer a comida.*

Professora estagiária: *Certíssimo. E os outros dois tipos? Sim Tiago?*

Aluno 7: *Os caninos, que são estes pontiagudos (aponta para os dentes) servem para rasgar e os incisivos, estes aqui da frente (aponta para os dentes) são para cortar a comida mais mole.*

Professora estagiária: *Muito bem Tiago. Estiveste atento (risos). Já agora, quantos dentes temos na boca quando somos crianças?*

Aluno 8: *Acho que são vinte.*

Professora estagiária: *Achas muito bem. Em crianças, temos vinte dentes. Já em adultos, temos trinta e dois dentes na nossa boca. Quantas vezes devemos ir ao dentista, por ano? Ver se está tudo bem com os nossos dentinhos.*

Aluno 3: *Pelo menos duas vezes. Mesmo que os dentes não doam.*

Professora estagiária: *Claro. Devemos de ir ao dentista apenas para prevenir e não apenas quando os dentes nos doem ou quando já têm cáries. Agora, vamos ver um episódio de um programa que se chama Sid Ciência, onde o Sid descobre muitas coisas sobre os dentes, tal como nós descobrimos hoje.*

Apêndice XIII – Entrevista realizada à professora cooperante

1. Acha que estes exercícios de treino do oral foram benéficos para a turma?

Se sim, que benefícios trouxeram?

Sim, sem dúvida que foram benéficos. Eu sempre tive a noção de que os alunos tinham muitas dificuldades na compreensão do que lhes é dito oralmente, só que nunca tive a oportunidade, nem bons materiais, para poder desenvolver esse tipo de compreensão. Estes exercícios de treino que foram feitos, vou com certeza adaptá-los e treinar com a turma esta competência que, na minha opinião, é muito negligenciada.

2. Depois deste treino, acha que as crianças melhoraram a sua compreensão a nível do oral?

Sem dúvida. Durante os momentos de treino, consegui perceber que muitos deles já tinham mais facilidade em perceber o que lhes dizia oralmente, principalmente nos

momentos das experiências. Acho que o facto de teres interligado o Estudo do Meio com o treino da compreensão oral foi muito benéfico.

3. Como é que o nível em que as crianças se encontravam nesta área do oral influenciava o trabalho em sala de aula?

Influenciava em muita coisa. Muitas vezes tenho que repetir a mesma coisa duas e três vezes. É cansativo e até mesmo esgotante. Para eles e para mim. Chega a haver momentos em que tenho de escrever a tarefa que lhes estou a pedir oralmente, no quadro. Eu noto que é muito difícil para eles não terem um suporte escrito. Noto, principalmente, que cumprir instruções é uma dor de cabeça! Quando peço a algum aluno para ir à secretaria buscar qualquer coisa, um papel... ou para ir pedir qualquer coisa à auxiliar, perdemos o dobro do tempo porque a maior parte das vezes não percebe o que lhe digo e faz mal o recado (risos).

4. Considera benéfico continuar com este tipo de exercícios semanalmente?

Semanalmente é impensável, tendo um programa para cumprir (risos), mas de duas em duas semanas ou mensalmente é uma ideia a ter em conta.

5. Considera que a compreensão do oral tem uma abordagem escassa no programa de 1.º Ciclo?

Sim. Acho que a compreensão oral é desvalorizada, embora agora os testes intermédios já incluam uma parte destinada apenas a esse domínio. Só que a realização dos testes intermédios não é suficiente. Os nossos manuais, por exemplo, também deviam estar preparados para trabalhar a compreensão oral, assim como o programa, claro. Na minha opinião, o programa de 2015 nem sequer abrange esse domínio. Como podemos nós, professores, trabalhar algo em sala de aula quando nem sequer está previsto no programa?

6. Considera a compreensão oral uma competência importante para que as crianças realizem aprendizagens significativas em todas as áreas curriculares?

Com certeza. Se os alunos não compreenderem o que lhes é dito oralmente, não vão conseguir realizar aprendizagens a qualquer nível. Posso sempre escrever as coisas no quadro, mas se não for corretamente assimilado não há forma de a turma aprender. Seja a nível da Matemática, Estudo do Meio, Português ou Expressões.

7. Se tivesse essa possibilidade, adotaria tarefas como estas nas suas aulas no sentido de desenvolver a competência de compreensão oral?

Não só adotaria como vou fazer os possíveis por fazê-lo a partir de hoje (risos). Acho que as tarefas que realizaste com a turma foram de uma importância tremenda para eles desenvolverem a competência de compreensão oral. Como te disse, não vai ser possível fazê-lo semanalmente (...)²² Mas agora que começaram a ter contacto com este tipo de tarefas, penso que é muito importante continuarem a tê-lo.

8. Acha que os materiais se encontravam adaptados à turma? Sugeriria alguma alteração?

Bem sei o quão difícil é elaborar materiais diferenciados, mas penso que teria sido benéfico, para aqueles alunos que têm mais dificuldades, realizar uns materiais um pouco mais simples. Apesar disso, tenho a certeza que estes materiais os ajudaram, a todos, a desenvolver a compreensão oral.

9. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que já foi dito?

Sim. Gostaria só de reforçar a importância que este tipo de treino teve para as crianças. Julgo que a formação de professores devia apostar mais em coisas como esta e inculir em futuros docentes a importância que a oralidade, tanto a compreensão como a expressão, tem nas crianças. Para elas também é frustrante não compreenderem nem à primeira, nem à segunda vez, aquilo que lhes dizemos e se essa competência fosse treinada em sala de aula, tal como as outras, as crianças de hoje, adultos de amanhã, iam ser muito mais felizes e competentes.

²² As reticências (...) representam uma pausa